

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

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS
CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DO BREJO DA MADRE DE DEUS-PE**

Caruaru - PE
2017

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE

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

Área de Concentração: Educação, Estado e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Silva Cunha

JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE

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

Aprovada em: 30 / 08 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Anna Luíza Martins de Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Gleyds da Silva Domingues (Examinadora Externa)
Faculdade Batista do Paraná

Profa. Dra. Adriana Maria Paulo da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação a Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Já fez de tudo, andou por caminhos cheios de espinhos, como andou por caminhos belos, cheios de flores e perfumados pelo suave perfume da vida. Foi além em sua ousada procura, [mas nunca sozinha, sempre acompanhada, e é por isso, que agradeço...] (ALVES, 2008, on-line [grifos nossos]).

A Deus, pelo dom da vida e pelo existir. Por me permitir ir além diante das minhas forças e por me fazer forte e perseverante para continuar.

A minha amada mãe Jane, pelo amor e cuidado com os quais desde sempre vem alimentando a nossa relação materna e de amizade. Agradeço-a em especial pela forma que me apoiou durante toda a minha formação inicial e profissional, pois isso foi e é fundamental para as conquistas da vida adulta.

Ao meu pai Ricardo, pelo cuidado e dedicação dispensados desde a infância e pelo tanto feito em minha vida.

Aos meus irmãos João Ricardo e Paulo Ricardo, pelo incentivo de sempre e pelas idas e vindas, pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos lindos Sophia, Marcos, Manuela, Clara e Clarice, dos quais fiquei ausente em vários momentos. Saibam que titia ama muito vocês!

Ao meu amado noivo e em breve esposo Leonardo, que tem me incentivado a seguir e tem me mostrado que o caminho pode ser mais leve quando se tem alguém para amar e em quem confiar. Por me fazer acreditar que poderia e posso ir mais longe, alçar voos mais altos sempre com o carinho e compreensão a mim dispensados. Seu amor é essencial e me faz querer continuar na vida.

A família que o destino escolheu para também ser minha, pelos quais tenho respeito, apreço e admiração, meus sogros Vera Lúcia e Antônio, meu cunhado Felipe e minhas cunhadas Lucivânia e Ely.

A Katia Cunha, pela referência de professora e pela certeza de que o caminho pode ser ético, sério e rígido, mas, sobretudo, doce, tranquilo e enriquecedor. Por acreditar no meu potencial às vezes em que nem eu mesma acreditava e por ter contribuído imensamente com o meu trabalho por meio de uma orientação presente e indispensável. Sou grata por ter me recebido, acolhido e por fazer parte da minha história, tenho a certeza que também farei parte da sua.

Aos meus amigos e amigas que são a leveza da vida e me acompanharam nesse processo. Em especial àqueles os quais me acompanharam e fez com que o percurso da vida no mestrado conciliado ao trabalho, embora não tão fácil, fosse mais leve:

A Dona Íris, por quem tenho um apreço e carinho enorme, que me acolheu em sua equipe na secretaria de educação e como amiga, em mim depositou tanta confiança e incentivo e isso foi crucial para que pudesse seguir.

A Adriana que me acompanhou quase diariamente, no trabalho e no mestrado, momentos em que dividimos desde a alegria do ingresso, aos confrontos e descobertas advindas com os momentos de formação.

A Cidinha, amiga do trabalho para a vida. Ela acreditou, incentivou e sempre organizava momentos de descontração, com isso contribuiu para que a caminhada fosse tomada com mais leveza.

Quero destacar com muito carinho quem incentivou por todo o caminho, Jéssica Flaine; Ela esteve comigo desde o início, nossa amizade fortaleceu-se. Trabalhamos, escrevemos, choramos, sorrimos, brincamos sempre juntas. Uma amiga que encontrei no percurso do mestrado e que certamente não acabará com ele.

Aos meus amigos e amigas, pela amizade fraterna e pelas experiências educativas vivenciadas, seja no curso de Pedagogia 2009.2 UFPE/CAA e no mestrado PPGEDUC/ e PPGECEM, ambos na UFPE/CAA. Aos colegas e amigos que não me arriscarei em citar o nome de todos, são muitos e sou grata a cada um de vocês de um modo especial. Agradeço, pois, vocês caminharam junto a mim nestes processos formativos e puderam compartilhar saberes, fazeres, conhecimentos os quais levarei para outros processos, para a vida. Essa conquista é fruto das aprendizagens constituídas a partir das nossas discussões nas aulas, nos cafés e nos intervalos.

A todos os professores e professoras do Núcleo de Formação Docente- NFD/CAA/UFPE, que participaram de minha formação, em especial a turma de Pedagogia 2009.2.

Aos grandes mestres do PPGEDUC que me receberam e tanto me auxiliaram para que esse processo formativo seja significativo, gostaria de dizer que conseguiram! Construí com vocês conhecimentos que levarei para uma vida, aprendi que se faz necessário o incessante investimento teórico, político e, sobretudo, humano, na tentativa contingente de tornar-se e ser uma profissional de excelência.

Ao PPGECEM que me acolheu e em especial as professoras Kátia Calligaris e Tânia Bazante, que me receberam nas discussões, nas disciplinas, nas suas vidas e até mesmo na sua casa. Sou grata pelo aprendizado, por aprender que a profissão docente deve vir acompanhada por saberes e sabores, por conhecimentos e afetos.

A Banca Examinadora, as professoras Gleyds Domingues (que me acompanhou desde a qualificação), Anna Luíza e Adriana Maria Paulo pelas contribuições. Cada uma, a seu modo, olhou para essa pesquisa, mas antes de tudo tiveram a sensibilidade de me ver enquanto ser humano, pronto a aprender, para além de pesquisadora.

Aos professores das escolas do campo e colaboradores dessa pesquisa, por terem participado com toda cordialidade e disponibilidade das entrevistas e por terem compartilhado comigo suas opiniões, angústias e esperanças.

Enfim, agradeço a vida, pelas oportunidades de viver e realizar os meus sonhos. Sonhar é o combustível da alma, e se assim é, não ficarei por aqui!

A todos meus sentimentos mais sinceros, MINHA GRATIDÃO!

Sou Feita de Retalhos

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha
e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam
e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato,
vou ficando maior...
Em cada retalho,
uma vida, uma lição,
um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa,
mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes
que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que
nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo
para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que
me permitem engrandecer minha história
com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que
eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia,
um imenso bordado de “nós”.

(PIZZIMENTI, 2013, on-line)

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE. Para tanto, fez-se necessário analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas para a educação do campo, considerando as demandas, articulações discursivas, antagonismos e hegemonias engendradas nesse movimento de significação e de negociação em torno do direito a uma Educação do e no Campo, além de analisar os sentidos da Educação do Campo expressos nos discursos dos docentes, entendendo que estes atores políticos atuam nos processos de traduções das políticas de Educação do Campo significando o texto político e negociando sentidos nestas escolas, nos interessando entender, sobretudo, esse ‘entre lugar’. O estudo assume uma postura pós-estruturalista e discursiva para as políticas curriculares, especificamente para as políticas de educação do campo, pois com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, as políticas curriculares, são tratadas como textos, discursos e práticas produzidos em três contextos articulados, os quais são permeados por relações de poder e disputas hegemônicas pela significação e controle. Neste sentido, discutimos a produção das políticas e dos currículos para as escolas do campo, enquanto luta hegemônica pela significação caracterizada por tensões e negociações entre particular e universal, equivalências e diferenças, sendo os sentidos expressos nas negociações e nos processos de traduções das políticas no contexto da prática. O contexto da produção dos textos é acessado através do corpus documental, constituído pelos documentos, sendo estes, as políticas curriculares locais apresentadas no Plano Municipal de Educação e as políticas curriculares nacionais instituídas nas Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo, nos quais investigamos sentidos do contexto de influência da política. Os sentidos expressos nas negociações e nos processos de tradução das políticas no contexto da prática foram acessados a partir do corpus de entrevistas realizadas com docentes de três escolas constituintes da rede de ensino municipal. Ao analisar os sentidos que estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo nas escolas do campo pesquisadas, concluímos que, há interpretações diversas que constituem os sentidos da Educação do Campo na rede de ensino, estes sentidos são instituídos a partir das demandas que o ator político defende, negocia e tenciona na disputa por hegemonias dos currículos, das políticas, da educação do campo. Os resultados contingentes da pesquisa revelaram ainda, que as políticas curriculares dessas escolas intentam sobre um projeto de demarcar a existência de demandas diferenciais nesse campo discursivo, evidencia-se um vazio normativo que por ser cheio de sentidos, possibilita que investimentos radicais e articulações políticas tencionem e negociem sentidos a partir dos processos de tradução das políticas e, são esses investimentos realizados pelos atores políticos/ docentes – investimentos radicais e plurais – fomentados pela oposição à proposta hegemônica e pelo desejo de constituírem outra proposta política e curricular para as escolas do campo.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Educação do campo. Demandas. Antagonismos. Discurso.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand the discursive contexts that guide the Public Policies for Rural Education in rural schools in the municipality of Brejo da Madre de Deus - PE. In order to do so, it was necessary to analyze the trajectory of struggles and achievements of social movements in the elaboration of policies for the countryside education, considering the demands, discursive articulations, antagonisms and hegemonies engendered in this movement of signification and negotiation around the right to an Rural Education, and in addition to analyzing the meanings of Rural Education expressed in the teacher's discourses, understanding that these political actors act in the processes of translations of the Rural Education policies meaning the political text and negotiating meanings in these schools, understand, above all, this 'inter place'. The study assumes a poststructuralist and discursive posture for curricular policies, specifically for the education policies of the countryside, because based on Stephen Ball policy cycle approach, curricular policies are treated as texts, discourses and practices produced in three contexts articulated among themselves. In this sense, we discuss the production of policies and curriculum for the rural schools, as a hegemonic struggle for meaning characterized by tensions and negotiations between private and universal, equivalences and differences, with the meanings expressed in the negotiations and in the processes of translations of policies in the context of practice. The context of the production of the texts is accessed through the documentary corpus, constituted by the documents, being these, the curricular policies places presented at the Municipal Plan of Education and the curricular national policies established in the Operational Guidelines of Education for the rural schools, in which we investigate meanings of the influence context of politics. The meanings expressed in the negotiations and in the processes of translation of the policies in the context of the practice were accessed from the corpus of interviews with teachers from three schools constituent of the municipal education network. In analyzing the senses that are at stake in the permanent tensions in the discursive context in the rural schools in the researched, we conclude that there are several interpretations that constitute the meanings of the countryside education in the network of education, these meanings are instituted from the demands that the political actor defends, negotiates and intends in the dispute for hegemonies of the curriculum, the policies, of rural education. The results are contingent of the research, which revealed that, which revealed that, as curricular policies, schools, it is planned to demarcate a existence of differential demands in this discursive field, a normative void is evident that, being full of meanings, allows that radical investments and political articulations intend to negotiate meanings from the translation processes of policies, and it is these investments made by the political / educational authors that we think will have and are doing with this study radical and plural investments fomented in opposition to the hegemonic proposal and the desire of constitution political and curricular proposal for the rural schools.

Keywords: Curriculum policies. Rural education. Demands. Antagonisms. Speech.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
ANPED	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Apresentação Poster
BERA	British Educational Research Association/ Associação Brasileira de Pesquisa Educacional
BMD	Brejo da Madre de Deus
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCAPS	Centro de Ciências e Análise de Políticas em Saúde
CDAS	Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
CO	Comunicação Oral
CONDESB	Conselho de Desenvolvimento Sustentável de Brejo da Madre de Deus
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DH	Direitos Humanos
EEPE	Enfoque da Epistemologia da Política Educacional
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens E Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GT e GT's	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NFD	Núcleo de Formação Docente
PE	Pernambuco
PEADS	Proposta Educaional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PEC	Professor Escolado Campo
PME	Plano Municipal de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SME	Secretaria Municipal de Educação
TD	Teoria do Discurso
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
RN	Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1. Pesquisas em formato de comunicações orais e pôsteres da anped entre os anos de 2002 a 2015 nos gts de movimentos sociais e Estado e política educacional** 36
- QUADRO 2. Pesquisa em formato de comunicações orais e pôsteres da Anped sobre educação do campo – abordagem geral e pesquisas identificadas com aproximações com o objeto de estudo – entre os anos de 2002 a 2015 no gt03 movimentos sociais e no gt05 estado e políticas** 38
- QUADRO 3. Pesquisas disponíveis na biblioteca de teses e dissertações da ufpe no período de 2002 a 2015 que apresentem discussão acerca da educação do campo** 42
- QUADRO 4. Pesquisas disponíveis na biblioteca nacional no período de 2002 a 2015 com aproximações com o objeto de estudo** 45
- QUADRO 5. Pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da capes no período de 2002 a 2015 identificadas com aproximações com o objeto de estudo** 48
- QUADRO SÍNTESE 1. Demandas sobre educação do campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº 9.394/96) e demandas de educação do campo no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025)** 138
- QUADRO SÍNTESE 2. Demandas sobre educação do campo nas diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo (cne/ceb nº 1 de 03/04/2002) e no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025)** 141
- QUADRO SÍNTESE 3. Demandas sobre educação do campo nas diretrizes complementares operacionais da educação para as escolas do campo (ceb/cne nº 2 de 28/04/2008) e no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025)** 152

LISTA DE FIGURAS

- Mapa 1. Mapa do município do Brejo da Madre de Deus - PE indicando a área urbana e as localidades que compõe a área rural do município 69**
- Figura 2. Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making) 80**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DISCURSO: UMA ABORDAGEM EPISTEMETODOLÓGICA	29
2.1	Do Estado da Arte na Análise de Políticas	30
2.1.1	<i>O Estado da Arte</i>	30
2.2	Os Discursos da Educação do Campo na Contemporaneidade: O Estado do Conhecimento das Produções Científicas nos Últimos Anos	31
2.2.1	<i>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED</i>	35
2.2.2	<i>Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)</i>	42
2.2.3	<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Biblioteca Nacional</i>	44
2.2.4	<i>Biblioteca de Teses e Dissertações da Plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES</i>	47
2.2.5	<i>As ausências nos discursos e sentidos produzidos nas pesquisas sobre Políticas Públicas para a Educação do Campo: A escolha do nosso objeto</i>	50
2.3	Tecendo olhares na perspectiva de análise de/em políticas: focalizando os contextos de produção de sentidos nos estudos curriculares	54
3	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
3.1	Fundamentação teórico-metodológica da Pesquisa	63
3.2	A Constituição do Corpus e Desenho da Pesquisa	68
3.3	Os procedimentos de Análises dos Dados	73
3.4	A Abordagem do Ciclo de Políticas como referencial analítico para a compreensão das Políticas Públicas para a Educação do Campo	74
3.4.1	<i>As contribuições do uso do Ciclo de Políticas de Ball como Abordagem Teórico-Metodológica para a Análise de Políticas</i>	75
3.4.2	<i>A Abordagem do Ciclo de Políticas: Conceituando os Contextos da Política</i>	77
3.4.3	<i>O campo discursivo da Educação do Campo e o Ciclo de Políticas</i>	83
4	OS SENTIDOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRENO DE NEGOCIAÇÕES E DE MOBILIZAÇÃO POLÍTICA	88
4.1	Hegemonias em disputa - Os movimentos Sociais e a Educação do Campo	90
4.2	Buscando os Sentidos nas Políticas Curriculares – Operando com as traduções nas políticas de Educação do Campo	98

4.3	Da Educação Rural à Educação do Campo: notas de um percurso histórico	100
4.3.1	<i>Aproximando-nos de “um passado” e discutindo o rural – Políticas de Currículo como terreno de negociações e disputas</i>	100
4.3.2	<i>Percorrendo campos “recentes” – A constituição de Políticas Curriculares para a Educação do Campo</i>	112
5	EM BUSCA DE SENTIDOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – OS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO EM BMD/PE	132
5.1	Os sentidos nas políticas de Educação do Campo - o contexto de produção de texto e o contexto de influências em análise	133
5.1.1	<i>Demandas sobre Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96): As ausências do campo da Educação do Campo nas normatividades</i>	136
5.1.2	<i>Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002): Rupturas e antagonismos nas demandas</i>	140
5.1.3	<i>Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (CEB/CNE nº 2 de 28/04/2008): No que se fazem as diferenças?</i>	149
5.2	A possibilidade de uma Educação do e no Campo no contexto da prática - as tessituras de um campo em disputa entre equivalências e diferenças	160
5.2.1	<i>Os discursos sobre as Políticas de Educação do Campo – uma análise do “entre-lugar” do contexto da produção do texto ao contexto da prática</i>	163
5.2.1.1	<i>Sentidos sobre a Educação do Campo e Educação Rural</i>	164
5.2.1.2	<i>Sentidos sobre os possíveis currículos para as escolas do campo: no que tange às concepções e organização do ensino</i>	181
5.2.1.3	<i>Sentidos sobre Políticas Curriculares para a Educação do Campo nos processos de tradução: De que forma, se fazem os investimentos radicais?</i>	199
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS - UMA TENTATIVA (PROVISÓRIA) DE FINALIZAR	209
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICE A – PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS DOCENTES	231
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	234
	ANEXO A - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA – CSS/ UFPE	237

1 INTRODUÇÃO

Durante décadas a formação escolar destinada aos trabalhadores do campo, vinculou-se a um modelo urbano, no qual situava o campo como lugar de inferioridade - designada como Educação Rural. Neste modelo, temos um sistema de formação composto por fragmentos da educação urbana ‘importada’ para o meio rural, na maioria das vezes de forma precária quanto a sua organização. Esse modelo de educação foi marcado por uma concepção que retratava o lugar do campo a partir de uma visão estereotipada, repleta de preconceitos e de outras conotações que historicamente, fixava o campo como espaço inferior quando comparado ao espaço urbano.

Leite (2002) analisando a educação destinada ao campo, designada como educação rural, faz uma ressalva sobre este modelo de educação no Brasil e enfatiza, em seus escritos, que por motivos socioculturais a educação rural sempre fora colocada às margens da sociedade e associada a planos inferiores, onde defendia-se que as pessoas do campo não precisavam de educação formal, compreendida como escolarização, apenas o povo da cidade deveria frequentar a escola.

Por outro lado, a ação dos movimentos sociais vem tencionando discussões acerca dos direitos dos coletivos populares, bem como a luta por políticas públicas que reafirmem seus direitos, especificidades e diversidade.

Assim, cabe ressaltar que essa luta dos movimentos sociais pelo direito a uma educação de qualidade, denuncia que a sociedade não foi pensada para/com os trabalhadores do campo e assim, a presença destes nas cidades, nos centros de saúde, nas instituições judiciais, nas escolas e até mesmo nas pautas das políticas públicas é nova “fruto do reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação” (ARROYO, 2014, p.25), que emerge em meio às resistências.

Historicamente, na tentativa de lutar pelo direito por terra, escolas, universidades, saúde, justiça para todos, os movimentos sociais situam suas buscas na tentativa incessante de instigar a política, o Estado, a sociedade e a escola a se repensarem, reconhecendo-os em suas diferenças culturais, étnicas e religiosas, entre outras.

Segundo Arroyo (2014), os coletivos em ações e movimentos sociais do campo estariam através de lutas expressando o sentido político e “contestam como as teorias pedagógicas escolares os pensam e como se pensam e pensam a função social e política das

instituições do conhecimento” (idem, p. 18).

Ainda nessa perspectiva, Arroyo (2014) enfatiza que a escola, o sistema educacional, teorias pedagógicas, educação do povo e docência são constrangidos à necessidade de se repensarem, pois os setores populares resistem em ser tratados e pensados como sempre foram e exigem outra forma de tratamento, ou seja, o reconhecimento de suas demandas diferenciais nas políticas, na educação. Como afirmou Santos (2003, p.56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a 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.

O modelo de Educação Rural imposto ao povo campesino estabelecia o conhecimento - compreendido enquanto conteúdo escolar, considerado válido e legítimo - sem levar em conta as necessidades dos povos campesinos, porém, mudanças nas políticas públicas iniciaram-se a partir da luta dos movimentos sociais, em busca da efetivação de direitos e de reconhecimento.

Para atender as especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o “campo”¹, a saber, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, a ideia da Educação do Campo vem articulando os diferentes segmentos, que apesar das suas diferenças e especificidades, unem-se nessa luta comum reivindicando uma educação voltada aos diferentes trabalhadores camponeses, das florestas, das águas, no objetivo de que suas demandas² sejam atendidas nas singularidades e especificidades de cada segmento, identificando-se com o significante povo camponês.

A formação discursiva Educação do Campo, apresenta-se dessa forma, em contraposição às relações de poder que se estruturaram na sociedade, assumindo a expressão da força, resistência e ação de um coletivo que se articula diante da luta por direitos.

O interesse no estudo e análise da/pela educação do campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos. O que provoca esses olhares? No movimento de buscar entender o que

¹Destacamos que o termo “campo” tem se configurado enquanto significante vazio, ou seja, ele vem buscando uma hegemonia no meio dos movimentos sociais dos povos das florestas, das águas e do campo, na tentativa de expressar uma luta única, extraindo-se dela as especificidades e necessidades de cada povo. Apesar de não ser o foco desse trabalho, esclarecemos que Laclau e Mouffe (2015) 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

² O significado de demanda (significante) para Laclau transcende a ideia do senso comum de necessidade ou procura. No contexto da teoria do discurso laclauiana, significa exigência como forma de articulação política, ou seja lutas articulatórias elementares na construção do elo social.

incitam esses olhares atentos, que se incomodam, questionam esse pensar pedagógico e as políticas de Educação do Campo, é que disponho a me apresentar. Essa apresentação, se faz necessária para fazer-se entender o lugar de onde falo, penso e escrevo. Enquanto profissional, foi possível perceber a partir de algumas experiências em educação popular e movimentos sociais³ - tive a oportunidade de participar e viver essas experiências durante o processo formativo que percorri na universidade e na vida -, a expressão dessa luta, principalmente durante o percurso da formação profissional na formação superior em Pedagogia e diante da dinâmica e indagações do meu pensamento pedagógico ‘contaminados’⁴ a partir da atuação em escolas do campo, da experiência de ser profissional/docente nestas escolas do campo.

Saber viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar e estar em sala de aula. Essa dinâmica e movimentos em torno da constituição do ser docente reclama que “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217) necessita, portanto, que os docentes, compreendam e assimilem as demandas das escolas do campo.

Entendemos que a educação é essencial na formação dos sujeitos e que a Escola do Campo, diferentemente da Escola Rural, deveria vivenciar em suas práticas pedagógicas ações voltadas a atender as especificidades dos coletivos populares nos âmbitos social, cultural, étnico-racial e político.

Concomitante a isto, podemos destacar os frutos das lutas dos movimentos sociais do campo e as conquistas pela inclusão de políticas públicas que contemplem as especificidades

³ A experiência na área de educação popular inicia a partir da nossa formação acadêmica, no curso de Pedagogia na UFPE, especificamente nas disciplinas de Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação, e Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais, pois estas disciplinas de cunho teórico e prático nos possibilitaram conhecer lugares, instituições e *Outras* formas de educação (não-formal), a educação popular, entre elas podemos destacar as vivências no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil- Brejo da Madre de Deus e na Casa São Francisco de Assis - Caruaru, que acolhe crianças em situação de risco. As experiências no âmbito dos movimentos sociais deram-se durante a disciplina de Movimentos Sociais e Educação e monitoria na mesma, resultando em vivências que nos fizeram discutir o papel dos movimentos sociais na sociedade e na constituição de políticas, sobre os Movimentos Sociais do Campo e as formas de participação da sociedade civil organizada nos embates e nas lutas em torno da garantia de direitos, especificamente, no direito à educação.

⁴ O termo contaminado é utilizado metaforicamente, por nós, neste texto. A constituição da identidade docente se dá a partir dos saberes desses profissionais articulados com os contextos sociais, culturais e históricos e as particularidades nas vivências no seu cotidiano, no lugar de sua atuação. Estes espaços de atuação, as demandas do campo, provocam mudanças e um repensar possibilitando novas formas de atuação e de constituição da identidade docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000). Neste caso, cabe-nos dizer que a identidade docente é um processo incessante de constituição, os seus sentidos flutuam a partir de invenções, dos contextos, dos discursos dos sujeitos-atores da política, a saber, os docentes.

desses povos, possibilitando, assim, uma reforma na educação voltada ao povo do campo⁵.

Compreendemos, entretanto, que um modelo de educação urbanizada vai perdendo a hegemonia na formação do povo campestre diante de outra proposição que se apresenta, enquanto Educação do Campo, como uma forma de educação pensada para atender esses sujeitos de diferenças, de aprendizagens coletivas e de valores culturais próprios.

Quanto ao papel da docência, no que diz respeito à efetivação das políticas públicas e no reconhecimento das lutas, enfatizamos a necessidade destes apresentarem tanto na concepção, quanto no desenvolvimento cotidiano de sua prática pedagógica, elementos que legitimem o direito dos povos campestres em busca do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A relevância teórica desta pesquisa está em refletir acerca das políticas curriculares para a Educação do Campo, analisando os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo, desde as concepções docentes aos fazeres pedagógicos que estão sendo desenvolvidos nestas escolas, a fim de articular esses discursos com as conquistas dos movimentos sociais do campo por uma pedagogia que abandone a visão homogênea de sujeito presente no modelo de educação rural e que se especialize em acompanhar processos coletivos de aprendizagem, como aponta o modelo de educação do campo.

Neste sentido, quando pensamos no campo como sendo um lugar de possibilidades, buscamos questionar a ideia e a visão da educação rural, que se realizou como uma projeção da educação das cidades, sem nenhuma tentativa de compreender as especificidades rurais.

Reconhecemos que o projeto de Educação do Campo compreendido enquanto uma educação diferenciada, que estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular, ainda compete por hegemonia no campo educacional, com o projeto de educação rural nos espaços do cotidiano das escolas do campo.

A contribuição dessa pesquisa está vinculada as várias discussões relevantes que essa temática pode abordar a respeito da concepção político-ideológica que norteia as práticas dos docentes nos dias atuais, na identificação de avanços e limites. Afinal tendo acontecido uma mudança para o significante Educação do Campo, o que aconteceu com a educação rural? Será que práticas da educação rural ainda estão presentes nestas escolas do campo em Pernambuco?

Buscamos com este estudo, o reconhecimento dos deslocamentos e dos movimentos

⁵ Nesse trabalho o termo “povo do campo” refere-se aos coletivos dos trabalhadores - agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, entre outros -, dos povos das florestas, das águas e do campo (ARROYO, 2004).

nos sentidos expressos nos discursos sobre a Educação do Campo, nestas escolas e na atualidade. Com isto, não queremos nos atentar sobre uma origem, mas sobre a trajetória que ainda está em construção de uma educação do e no campo de qualidade, e pelo fato de não ser fechada em uma política curricular fixa, a política de Educação do Campo, permite um repensar sobre o movimento de constituição dos sentidos, na (re)formulação de novas hegemonias, novas articulações, no sentido de ‘suprir’ as demandas dos coletivos sociais existentes nesse espaço do social.

Essa tentativa de superar demandas sociais, intenta sobre um projeto de buscar - mesmo que precariamente, contingencialmente e provisoriamente- estancar as lacunas existentes entre as diferenças, no entanto, entendemos que estas diferenças sempre estarão construindo espaços Outros de negociações, lugares da busca em torno do direito à diferença. Assim sendo, o discurso sobre a educação do campo, que busque a fixação na construção do espaço político da luta em torno do direito, da justiça social e da democracia – embora temporariamente - uma ampla gama de reivindicações, contribuem para o surgimento de novas bases e de novas articulações. Procurando, no entanto, uma especificidade, formam-se essas novas “identidade[s] política[s] que, em debates recentes, têm sido agrupadas sob a designação de novos movimentos sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 242). Estes ‘novos movimentos sociais’ emergem a partir do silenciamento de atores dentro dessa articulação existente neste movimento, bem como da persistência e na necessidade de sua diferenciação, em meio a um discurso fundado no *status* privilegiado dentro das Ciências Humanas, o discurso das “classes” como única categoria possível de análise do político e do social.

É nesse lugar teórico que aparece a necessidade de nos ampararmos na categoria discurso para o entendimento e a compreensão do contexto discursivo que norteia as políticas nas escolas do campo em estudo, refletindo acerca de como são pensadas essas políticas de educação do campo na sociedade. Quem são os atores dessas políticas e a partir de quais demandas são idealizadas e construídas enquanto texto. Quais são os fatores que possibilitam e influenciam que estes textos sejam articulados e significados no âmbito da prática.

Como essas políticas são ‘implementadas’⁶ e/ou configuradas pelos atores das políticas? Quais as normatividades que direcionam e impulsionam o deslocamento dos sentidos expressos em uma política de Educação Rural para uma política de Educação do e no Campo – com todo o aparato político e ideológico que este termo carrega? Qual a perspectiva

⁶ Salientamos que o termo não é muito adequado. 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.

de política de educação do campo atribuída pelos professores? Em que perspectiva e concepção de política para as escolas do campo, estes docentes se inscrevem a partir e na sua atuação?

Mediante essas indagações, construídas na minha vivência de docente do campo, na minha formação profissional, em outros⁷ trabalhos de pesquisas realizados, além do aparato teórico-metodológico estudado a partir e durante a pós-graduação *stricto sensu*, que faz emergir, o seguinte questionamento que vai direcionar este estudo, a ser investigado com essa pesquisa: ***Quais os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE?*** E assim, mediante a problemática analisada, buscamos analisar se diante da luta dos movimentos sociais do campo e da instituição legal de políticas públicas para a Educação do Campo (tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de nº 36, de 04 de dezembro de 2001; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de nº 1, de abril de 2002; e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo de nº 2, de 28 de abril de 2008) há um diálogo ou encaminhamento em consonância com os discursos produzidos no âmbito da prática pelos profissionais das escolas do campo, os docentes, estes que tem sua função presente no contexto da política enquanto prática, e muitas vezes nos demais contextos.

Em face desse questionamento, antecipamos que os profissionais, especialmente nas escolas do campo em estudo, tem iniciado um processo de busca individual da formação para atuar nestas escolas frente ao que está proposto nas normativas que regem a Educação do Campo e, nesse sentido partimos da premissa de que os docentes que lecionam nas escolas do campo, atores responsáveis por (re)significar as políticas por meio da tradução de tais políticas, enfrentam no seu cotidiano um processo de (re)construção de sua identidade⁸ enquanto docente do campo por meio de buscas individuais por formação.

Se são condições fundamentais na reflexão do ser professor, no repensar de sua prática

⁷ Estas inquietações surgem a partir de estudos realizados para a monografia apresentada na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste-CAA, para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Ver: RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. A educação rural nos subterrâneos da educação do campo: uma análise das práticas pedagógicas da escola do campo em Pernambuco. Caruaru, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, CAA, Pedagogia, 2014.

⁸ O significante identidade não seria o mais adequado, tendo em vista que o sujeito só pode constituir-se e constituir sua identidade através de atos de identificação. Tendo em vista que o sujeito, constituído pela falta, metáfora de uma plenitude ausente (LACLAU, 1993), “não há um fundamento que garanta sua significação de uma vez por todas” (LOPES, 2014, p.50).

discursiva e na consciência do desafio da docência, estas formações surgem como possibilidades de que os profissionais dessas escolas, possam repensar o ensino nas escolas do campo, além da potencialidade que estas condições oferecem na fomentação da ruptura com o paradigma da Educação Rural, que apesar de todo aparato normativo provido da conquista dos movimentos sociais do campo que defendem a perspectiva de Educação do e no campo, ainda é visível e se faz presente em escolas do campo na atualidade. Cabe-nos entender, com este estudo, que se essa busca do corpo docente parte da necessidade e do reconhecimento do professor em querer e desejar formar-se, aperfeiçoar e refletir sobre sua prática, ou antes, é uma exigência legal que busca por um processo de profissionalismo que corresponda com as necessidades instituídas nas políticas de educação do campo e com a realidade do lugar, dos povos onde estas escolas, estes docentes e os povos do campo estão inseridas/os.

Nosso olhar frente à formação do docente dialoga no sentido de entender a busca pela identificação, o momento de decisão dos docentes, este que implica e influencia diretamente suas concepções e a materialização de discurso, que é a política, no âmbito da prática – abandonando a ideia de que este seja um processo verticalizado. Estes profissionais nos seus fazeres/saberes dialogam ou deveriam dialogar com os saberes e experiências locais, desses coletivos e movimentos que compõem o corpo dessa escola, visto que “aumenta a consciência pedagógica de que os coletivos em seus movimentos trazem outras vivências e outros exercícios de pensamento” (ARROYO, 2014, p. 226). A luta pelos espaços do conhecimento, pela ocupação dos espaços, das estruturas e principalmente pelo direito a uma educação de qualidade são reclamados no campo, e esta é uma questão recorrente tratada em pesquisas por Fernandes (2006), Fernandes (2008) e Arroyo (2014).

Paralelamente, as políticas curriculares, a formação dos professores, os currículos, os tempos escolares são postos em questionamento e na tentativa de (re)criar novas pedagogias para esses sujeitos e apesar de serem recolocadas no campo radical e abissal, faz-se relevante para atender estes outros, uma pedagogia *outra* e para os *outros*, que reconheçam as ações e os movimentos sociais que instituiu essas políticas de educação do campo.

Procurando, no entanto, o reconhecimento dessa especificidade, os profissionais que atuam nestas escolas do campo, muitas vezes são inseridos nestas escolas sem reconhecer tal realidade. Compreendemos que a formação desses professores é condição necessária para uma educação do e no campo, pois, as particularidades dos povos campestres, por vezes, são provenientes também das “dificuldades da inserção de professores urbanos no campo” quanto às formas de acolhimento desse profissional das especificidades “apontando para a necessidade de programas de inserção na docência em escolas rurais” (VIGHI, 2013, p. 11),

sendo dessa forma, a formação inicial e continuada efetiva para estes professores do campo é uma questão urgente e cada vez mais necessária⁹.

Considerando esses pressupostos ora apresentados e a partir da necessidade de responder o questionamento em evidência, o objetivo geral do estudo consiste em: **Compreender os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus – PE.**

Na tentativa de que nossos questionamentos nos imprimam uma resposta, mesmo que provisória e inscrita num dado tempo-histórico de acontecimentos e em circunstâncias particulares, que se apresentaram dessa forma na nossa pesquisa, mas que poderiam ter sido expressos de outras formas e por outros sentidos, inclusive completamente distintos, estabelecemos alguns objetivos específicos. Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre o nosso objeto de pesquisa, mais precisamente, nas políticas de educação do campo, para que pudéssemos chegar às respostas a que pretendemos a partir de nossas inquietações, fomos conduzidos a elaborar os seguintes objetivos específicos: **1) analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas para a educação do campo; 2) analisar as concepções da Educação do Campo e/ou Rural a partir das explicações e conceitos apresentados pelos professores sobre a escola do campo/rural no município de Brejo da Madre Deus e, por fim, 3) analisar os movimentos e possibilidades de resistência dos docentes nos processos de (re)significação das políticas de Educação do Campo.**

Ao se propor o problema, foi tomado como caminhos condutores de possíveis respostas os estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores na área de Educação do Campo, especificamente no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo, cujas investigações nascem a partir da realização e sistematização de estudos teóricos: Arroyo (2004; 2014) que trata das lutas e indagações dos movimentos sociais do campo em torno do direito a uma educação que priorize as experiências práticas dos trabalhadores e crianças do campo, Molina (2006), Caldart (2002; 2004; 2012) que traz a trajetória da educação do campo, seus entraves e perspectivas além da importância de refletir sobre quem são esses sujeitos e que pedagogias são exigidas em suas lutas frente às suas demandas, entre outros.

⁹ Salientamos como enfatizam Lopes e Borges (2015, p. 486). A formação docente é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve nossa responsabilidade e compromisso, bem como o debate político constante sobre o que se entende como mudança e significação do mundo. Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015

Quanto ao Estado da Arte, este foi organizado a partir dos conhecimentos produzidos principalmente, a partir de 2002, ano da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, porém sendo reforçadas por diretrizes instituídas posteriormente (discutidas no capítulo 3 e analisadas no capítulo 4).

A partir das nossas buscas nas produções científicas, realizadas a partir do estado da arte, observamos que há vários formatos de explicação acadêmica e científica da realidade do campo construídas a partir do paradigma da tradição marxista no tratamento das políticas para a educação do campo através de categorias absolutas e essencialistas - tais como a categoria 'classe' – a exemplo as pesquisas realizadas por Arroyo (2007), Munarim (2008) e Gonçalves (2013), entre outros. Dessa forma, esses autores pretendem principalmente com esses estudos, dissertar sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil em seus aspectos históricos, políticos e culturais. Apesar da grande contribuição dessas produções que auxiliaram no pensar e no reconhecer o campo como objeto de pesquisa e de vida, esses estudos mantêm-se no nível de compreensão macro, o que inviabiliza a análise dos contextos macrosocial e microsocial das políticas públicas e da Educação do Campo, o que não permite pensar essas identificações diversas que são assumidas pelos diferentes grupos nas articulações políticas, ou seja, há na tradição marxista um apagamento das especificidades desses povos, bem como a fixação de suas identidades como, por exemplo, a partir da categoria de classe.

Dentro da formação discursiva Educação do campo, é relevante destacar que, faz-se necessário reconhecer as identidades políticas desses indivíduos, que embora se unam em articulações, possuem demandas e especificidades diversas. Assim, nas ausências dessas produções, procuramos ampliar os estudos desse campo, buscando identificar os movimentos discursivos que permeiam essas políticas. A nosso ver, é relevante compreender que para além de uma mera 'implementação', as políticas são reorganizadas a partir dos contextos sociais, históricos, culturais, políticos dos profissionais bem como a partir das particularidades do lugar onde a escola está inserida. Dessa forma, optamos pelo Ciclo de Políticas para nos auxiliar na compreensão sobre política, democracia e poder nas relações do Estado para que a partir disso possamos seguir na tentativa de responder aos nossos objetivos. Teceremos esse debate a partir das contribuições de Stephen Ball que nos ajuda a compreender a política fora de uma visão essencialista, que delimita os campos e sujeitos passíveis de estar à frente do processo decisório.

Esse percurso escolhido a partir da compreensão da política enquanto discurso nos permite entender as políticas, entendendo o movimento, a reconfiguração pelos atores responsáveis pela sua efetivação na prática, bem como os processos de negociações em torno

da tradução das políticas, o “entre-lugar contingente que inova” (BHABHA, 1998, p. 27).

Se as políticas são recontextualizadas, ou melhor, condicionadas a um processo de tradução, estes movimentos ocorrem entre os campos “oficial” – este campo é criado e dominado pelo Estado - e “pedagógico” – este campo consiste nas pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação -, e geralmente fazem parte dos processos de interpretações e traduções de atuações de políticas em diferentes arenas, sendo esse ‘entremeio’ dessa ação não-linear e conflitual - que são as políticas - que opera as negociações frente as subjetividades dos atores políticos, como podemos ver na citação: “São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades” (BALL et al. 2016, p. 72).

Não obstante a complexidade que envolve os processos que permeiam as políticas nos campos “oficial” e “pedagógico”, Ball (2001, p.102) enfatiza que,

Estes campos constituem-se de forma diferente em distintas sociedades. Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (Amin, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (p. 133). (BALL, 2001, p. 102).

Focamo-nos, neste estudo na valorização e na análise das políticas de Educação nas suas dimensões global e local, mais precisamente na análise das políticas de Educação do Campo, e a partir dessas análises pretendidas, pensamos ser possível responder a indagação a qual nos propomos com este trabalho de pesquisa.

O caminho percorrido a partir das leituras, reflexões e diálogos durante o fazer da pesquisa, certamente nos provocou a construir um conhecimento a dizer, não totalizante, acabado, e completo, mas um conhecimento construído a partir de uma realidade, um momento, uma situação dada e a partir de uma análise realizada por nós, a partir do nosso lugar, que por não ter seus sentidos fechados, repostas acabadas em uma realidade constante poderia ser outro. Considerando o caráter desnivelado do social, a contingência e os constantes movimentos possíveis no fazer pesquisa, bem como no inacabamento do fazer ciência e na construção do conhecimento, possivelmente ao final deste estudo aparecerão novas indagações, outras provocações e quiçá debatermos a partir de novos estudos no caminho da eterna busca da construção do saber.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado

“Discurso: uma abordagem epistemometodológica”, apresentamos os discursos produzidos na contemporaneidade sobre as Políticas Públicas para a Educação do Campo nos periódicos de grande reconhecimento na área de Educação, pelo seu rigor acadêmico e nas bibliotecas locais e nacionais de teses e dissertações, buscamos a partir desses estudos proferidos e divulgados nestas comunidades epistêmicas, fazer uma breve aproximação ao que pode ser denominado estado da arte, entendendo o lugar da Educação do Campo nos contextos discursivos que permeiam as produções científicas, justificando, ainda, a escolha do nosso objeto.

Sob o título “Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa” discutimos sobre o aparato epistemológico utilizado a partir do qual foi possível analisar as políticas de educação do campo do Brejo da Madre de Deus – PE (doravante BMD). Nesse capítulo, apresentamos a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE et. al. 1992), suas implicações para o entendimento da política de educação do campo nos seus contextos de influência, de produção de texto e da prática, estes que são inter-relacionados e marcados por hibridizações (CANCLINI, 2013), além da possibilidade de nos auxiliar na compreensão de política a partir de um enfoque discursivo que compreende a política nos seus aspectos locais e globais. Ainda, de modo a enriquecer a nossa análise a partir da abordagem do ciclo de políticas, trazemos as contribuições teóricas de Laclau e Mouffe (2015) para a compreensão da luta hegemônica na produção das políticas de Educação do Campo. Nesta seção, trazemos, ainda, a fundamentação teórico-metodológica da nossa pesquisa, a constituição do *corpus* e o desenho da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo três, nomeado “Os sentidos nas políticas curriculares para a educação do campo: terreno de negociações e de mobilização política” delineamos a trajetória histórica de constituição da educação do campo. Apresentamos o contexto de influências que marcam essa trajetória de mobilizações políticas em torno do direito e a produção das políticas de educação do campo no Brasil, além de utilizar as categorias: demandas, hegemonias, articulações políticas, equivalências e diferenças, para melhor compreender esse deslocamento entre a Educação Rural e a Educação do Campo, compreendendo a constituição de políticas como resultado de luta e articulações políticas em torno do direito protagonizadas pelos atores políticos, movimentos sociais do campo frente ao Estado.

Os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus – PE são tratados especificamente no capítulo quatro. Nesse capítulo que tem como título “Em busca de sentidos nas políticas de Educação do Campo – os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo em BMD/PE” realizamos as análises do *corpus* documental que compreende as políticas para a Educação do Campo de âmbito nacional e

local e do *corpus* de entrevistas. Neste capítulo, buscamos analisar os sentidos das políticas, dos currículos, da Educação do Campo, nos discursos dos docentes, buscando compreender quais são as invenções e/ ou investimentos que os docentes fazem a partir dos processos de traduções das políticas, no “entre lugar” dos contextos das políticas.

Nas considerações finais, empreendemos um movimento no sentido de apresentar os resultados das nossas reflexões sobre os sentidos que estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo que norteiam as escolas do campo na rede municipal de ensino pesquisada. Na oportunidade, procuramos pensar sobre os limites dessa pesquisa, bem como sobre as possibilidades de novas indagações a serem analisadas e debatidas em outros estudos futuros.

2 DISCURSO: UMA ABORDAGEM EPISTEMETODOLÓGICA

Querem que vos ensine o modo de chegar à ciência verdadeira? Aquilo que se sabe, saber que se sabe; aquilo que não se sabe, saber que não se sabe; na verdade é este o saber (CONFÚCIO apud PEDROSA, 2015, p. 91).

Toda vivência em sociedade, enquanto experiência social produz e reproduz conhecimentos/saber, e ao construir esse conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias na elaboração e/ou na construção do conhecimento. Neste sentido, Santos e Meneses (2009, p.09) define que “Epistemologia é toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. A ciência se constitui na busca incessante pela construção de saberes, embora sejam processos provisórios, não fixos e não totalizantes, o pesquisador se encontra sempre em constante busca, a saber, é esse inacabamento que constitui o ser pesquisador/ o fazer ciência.

Mas será que podemos dizer que um conhecimento é válido e que o outro já não é? Podemos afirmar que uma epistemologia é verdadeira e a outra já não é? De qual forma se faz necessário compreendermos caminhos que se tem percorrido frente às produções do conhecimento científico nos bancos de teses e dissertações – de âmbito local e nacional - sobre a temática: Políticas Públicas e Educação do Campo? Podemos construir um outro caminho possível abandonando as tradicionais narrativas e paradigmas no campo discursivo da Educação do Campo?

É na perspectiva de pensarmos as construções do campo do social, de como se constituem as lutas em torno do direito a uma educação do e no campo, além de pensar de que forma as identidades políticas são constituídas nesse campo de embates, como a Educação do Campo é abordada e vista nestas produções que justificamos a importância da escrita deste capítulo. Seguimos nesta escrita, na tentativa de compreender as diferenças e os contextos em que os diversos discursos sobre Educação do Campo são construídos e assim iniciamos este capítulo.

Começamos este capítulo reconhecendo os estudos/pesquisas já realizados/as e outros/as em construções nas instituições do conhecimento científico na contemporaneidade, valorizando as suas contribuições para o campo discursivo da Educação do Campo e fazendo o percurso para entender os sentidos produzidos nas pesquisas em Políticas Públicas e Educação do Campo. Em sequência, realizamos um estado da arte desde o ano de 2002 a

2015 – a justificativa pela escolha pelo recorte temporal é posta a seguir – trazendo as propostas dos autores, bem como elencando os pontos abordados pelos mesmos que dialogam com o nosso objeto de estudo e os pontos que, de certa forma, promovem um afastamento do nosso objeto e das relações binárias de classe, e que de fato, atendam as novas demandas das identidades políticas, tais como as questões da diferença, diversidade cultural dos diferentes povos do campo - indígenas, pescadores, extrativistas, sem terra, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, ciganos, das águas, etc.-, além de questões de gêneros, etnias, entre outras demandas existentes.

2.1 Do Estado da Arte na Análise de Políticas

Neste item buscamos apresentar como abordagem epistemológica e metodológica é capaz de auxiliar na análise de políticas, além de dissertar a respeito dos discursos que vem sendo produzidos nos estudos e na análise de políticas na contemporaneidade. Entretanto, começamos com o estado da arte, situando o que vem sendo produzido no campo, justificando, dessa forma, nossa escolha por esse percurso.

2.1.1 O Estado da Arte

Sobre a disseminação de estudos e publicações que contemplem o estudo e a análise de políticas educacionais em periódicos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e plataformas de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES e da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, podemos inferir que estes estudos são escassos nesses ambientes de propagação da pesquisa, ao mesmo tempo sentimos a necessidade de discutir políticas públicas no âmbito educacional, tanto na sua construção quanto na sua *tradução*, o que opera como elemento mais potente na análise dos contextos da política de que a própria ideia de ‘implementar’¹⁰.

¹⁰‘Implementação’ não é o termo mais adequado a ser utilizado, pois inclusive o próprio Ball reconhece esse fato (MAINARDES; MARCONDES, 2009; BALL, et al., 2016). As políticas não são palavras/ linguagem a serem decodificadas. A política como resultado de uma profusão de sentidos de diferentes contextos, passa a ser pensada como uma gramática que possuem regras sujeitas a mudanças no momento em que as significações estão sujeitas a mudarem no traduzir.

Assim, “a noção de *tradução*, como a possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia, torna-se potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua (em algum

A partir dos estudos realizados nestes espaços de propagação da pesquisa, e após a análise dos sentidos construídos nas bibliografias contemporâneas sobre Políticas Públicas e Educação do Campo encontrados nestes periódicos e bancos de dados.

No Brasil, as políticas públicas educacionais, principalmente voltadas à Educação do Campo, no Brasil, tem sido pouco presente nas discussões teóricas e nas abordagens que compõem a literatura nacional sobre a análise de políticas. Ainda nesta perspectiva, podemos inferir que as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas análises das políticas educacionais são vastas, algumas dessas, na medida em que trabalham na dimensão macrosocial acabam unificando as diferenças, as lutas e os anseios dos diferentes grupos sociais.

Dessa forma, acreditamos na necessidade de discutir políticas públicas educacionais, a partir de uma abordagem que contemple as especificidades dos sujeitos, suas lutas e seus interesses, entendendo que tais sujeitos apesar de estarem reunidos em consensos locais e parciais, buscam o reconhecimento do Estado.

2.2 Os Discursos da Educação do Campo na Contemporaneidade: O Estado do Conhecimento das Produções Científicas nos Últimos Anos

A necessidade de nos inteirarmos das discussões que circulam as produções acadêmicas e pesquisas que têm como objeto a Educação do Campo e/ou Políticas para a Educação do Campo nos levou à realização de um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos. Sendo assim, antes de apontarmos as contribuições e direcionamentos deste trabalho para a compreensão do campo das Políticas Públicas, especificamente para a Educação do Campo, no agreste pernambucano, faz-se necessário uma busca sobre os materiais bibliográficos e pesquisas científicas, que venham tratar do objeto dessa pesquisa, de modo a compreender as aproximações e os distanciamentos que a nossa pesquisa traz para o campo científico das Políticas Públicas da Educação do Campo.

Neste sentido, com este levantamento bibliográfico, pretendemos compreender quais discursos estão sendo construídos na contemporaneidade sobre a Educação do Campo, buscando entender que lugar essas Políticas Públicas direcionadas à Educação do Campo ocupam no cotidiano escolar, pois entendemos o quão relevante é, entender o delineamento da

nível) na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas”. (LOPES et al., 2013, p. 398).

política em seu ciclo, tomando por base para essa compreensão o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e seus colaboradores.

Dessa forma, propomos analisar essas pesquisas científicas, no entendimento de que se faz relevante perceber nestas produções as construções e os delineamentos teóricos e práticos, em que as várias nuances da Política de Educação do Campo se constrói, tentando enfatizar nesta pesquisa os achados, trazendo a relevância social desta pesquisa, a partir da construção do Estado do Conhecimento.

Sobre a relevância do uso dessa ferramenta para mapeamento das produções científicas na área ou aproximada a questões do objeto em estudo, Morosini e Fernandes (2014) enfatizam que,

O Estado de Conhecimento [Estado da Arte] possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158[grifos nossos]).

As contribuições do Estado da Arte são várias, desde a disseminação dos construtos teóricos sobre uma determinada temática, por meio da exploração das pesquisas científicas nos bancos de dissertações, teses e artigos na área, até mesmo a relevância teórica e social, auxiliando no norteamento do pesquisador, na medida em que possibilita que o mesmo encontre elementos possíveis de serem pesquisados e explorados, temáticas estas que excedam/ampliem as pesquisas já publicadas.

Morosini e Fernandes (2014) traçam ao longo de seus escritos, no artigo intitulado por “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções”, elementos que favorecem o entendimento da importância do Estado do Conhecimento/Estado da Arte como um norte fundamental e inicial para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação. Em suas palavras, as autoras abordam que

[...] A construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Elegemos, portanto, esta alternativa pela necessidade de nos aprimorarmos, a partir do Estado da Arte, dos discursos produzidos sobre a Educação do Campo e sobre as Políticas Públicas para a Educação do Campo, de modo a elencar e/ou aprimorar a questão central para nossa pesquisa, de modo a tomar como nosso objeto de estudo, uma questão nova a partir de um direcionamento diferenciado.

Para tanto, fizemos o levantamento bibliográfico na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, pois esta é uma entidade de propagação de resultados de pesquisas finalizadas ou/em andamento de grande relevância para a área de Educação, principalmente pelo seu rigor científico; na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE, visto que pretendemos nos inteirar dos discursos sobre a Educação do Campo produzidas em âmbito local, especificamente no Estado de Pernambuco; na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, de modo a analisar as produções científicas que mais dialogam com o objeto de estudo em nível nacional e, por fim, na Plataforma Capes, onde conseguimos consultar um número relevante de teses e dissertações voltadas à temática da Educação do Campo.

Cabe ressaltar, que para o Estado do Conhecimento na ANPED, fizemos, ainda, um recorte temporal para a organização e leitura do levantamento bibliográfico sobre Educação do Campo e sobre Políticas Públicas para a Educação do Campo, elegendo, no entanto, o período de 2002 a 2015, respectivamente uma década e três anos. Justificamos o início do recorte temporal em 2002, pois no dia 03 de abril de 2002 a Resolução CNE/CEB Nº 1 foi instaurada, e na ocasião foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que tem por finalidade garantir legalmente e direcionar abordagens diferenciadas ao ensino nas escolas do campo, considerando, principalmente, a cultura e a identidade campesina.

Sendo assim, observamos que o Estado, como forma de resposta às lutas e resistências promovidas pela sociedade civil, na busca pelo direito à educação pública de qualidade nas escolas do campo, institui uma resolução que vem ‘garantir’¹¹, legalmente, princípios constitucionalizados de regência específicos para as escolas localizadas nas áreas rurais, de

¹¹ Os termos ‘garantir’ e ‘promover’ se encontram entre aspas pelo fato, de que entendemos que a política é fruto de uma correlação de forças e que esta tensão entre a sociedade civil organizada e o Estado ocasiona as políticas públicas. Bem como, o social que sofre sanções e está em constantes transformações. As lutas são incessantes na medida em que o Estado, historicamente, constituiu-se em Estado de Direito, havendo uma ruptura com o Estado do Bem-Estar Social, este que pode ser entendido como o Estado que promoveu um ‘inchaço’ nas atividades e demandas executadas pelo governo para a sociedade como o todo.

forma a ‘promover’¹² o reconhecimento do modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã.

Dessa forma, escolhemos como ponto de partida de análise o ano de 2002, por pensar que a partir desse advento legal, as comunidades acadêmicas e científicas estariam produzindo pesquisas científicas com a temática da Educação do Campo e nos estendemos até o ano de 2015, visto que este é o ano em que iniciamos as nossas atividades de pesquisas junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, no curso de Mestrado em Educação Contemporânea promovido pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste-CAA, ou seja, o Estado do Conhecimento foi feito em um recorte temporal de 13 (treze) anos.

Cabe ressaltar, que no período de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, nós consultamos as reuniões científicas nacionais da ANPED, o Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UFPE, a Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações e o Acervo de Teses e Dissertações da Plataforma da Capes. As buscas foram feitas com base em palavras-chave como Educação do Campo e Políticas Públicas para a Educação do Campo.

Observamos ao longo do levantamento bibliográfico, principalmente ao analisar os *corpus* utilizados para o Estado do Conhecimento, que as pesquisas e produções científicas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, tratam de questões diversas como gênero, formação docente, ensino-aprendizagem, lutas pela reforma-agrária, análises de programas específicos, como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, programas e ações do Serviço de Tecnologia Alternativa- SERTA, Escola Ativa, Escola da Terra, etc.

Logo, as análises de políticas, especialmente as Políticas Públicas de Educação do Campo (em seus contextos micro e macro) são escassas nesses espaços de disseminação das pesquisas científicas na área de Educação e, portanto, compreendemos ao longo do percurso de análise e levantamento bibliográfico que a Educação do Campo, especificamente, as Políticas de Educação do Campo, se constituem nesses espaços como um *significante*¹³ marcado por uma falta e de uma totalidade ausente nesses espaços.

¹² Dessa forma, entendemos que o fato de existir a política, enquanto texto, não significa que ela de fato, está ‘garantida’ e/ou foi ‘promovida’ no âmbito da resignificação da política na prática, tencionando o lugar para a resistência e tensões no campo das políticas.

¹³ Para nós, o entendimento sobre ‘significantes’ advém da noção utilizada por Lacan, provenientes dos estudos e escritos de Ferdinand de Saussure, um linguista que em uma visão estruturalista da linguagem, defende que a linguagem seria formada por elementos denominados de signos. Estes signos seriam constituídos de duas dimensões, que seriam imbricadas por arbitrariedade. Estas dimensões seriam o *significante* – este que seria a

Contudo, iniciaremos uma breve discussão sobre os construtos teóricos e achados nas pesquisas científicas em cada espaço, designados acima, como forma de mapear as discussões que vem sendo introduzidas no âmbito da academia e da sociedade, para que, por fim, possamos apresentar as pesquisas, seus delineamentos, aproximações e distanciamentos para com o nosso objeto de estudo que são as Políticas Públicas da Educação do Campo, visando, por fim, compreender os sentidos sobre educação do campo a partir dos discursos dos docentes das escolas do campo, bem como os investimentos que direcionam ou mobilizam processos mais democráticos e plurais nas políticas de currículos dessas escolas do campo analisadas.

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

O levantamento de dados na ANPED aconteceu no período de janeiro a março de 2016 por meio de pesquisas nas reuniões científicas nacionais no recorte temporal de 2002 a 2015. A escolha pelo período se deu na medida em que a Educação do Campo entra em cena nas políticas públicas, em termos de legalização, principalmente a partir da Resolução CNE/CEB nº 03/2002, onde fica disposto legalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo que visam garantir uma qualidade de educação para os camponeses tanto no seu território quanto a partir de suas necessidades, especificidades, identidades, cultura, etc.

Destacamos ainda, que por ser uma discussão, em construção, cresce o índice de presença e de tratamento – mesmo que a passos lentos - nos periódicos, revistas eventos científicos e bancos de teses e dissertações. Propomos analisar dois Grupos de Trabalhos (GTs), visto que, ainda não temos um GT específico para a Educação do Campo. Assim, analisamos o GT03 - Movimentos Sociais e Educação e o GT05 – Estado e Política Educacional, tanto na modalidade Comunicação Oral (CO), como na modalidade de Apresentação em Pôster (AP), a partir das seguintes palavras-chave/ descritores: EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO, como explicitaram anteriormente, buscando com esta pesquisa encontrar os escritos, os estudos e as pesquisas científicas que pautam questões voltadas à Educação do Campo.

parcela material do símbolo linguístico, ou seja, voltado ao som da palavra -, e o significado – este que seria o conceito, o sentido, as ideias associadas ao significante. Para uma elaboração mais detalhada sobre os conceitos de signo, significantes e significado ver Saussure (2006).

Para sistematizar as informações, facilitar as análises das pesquisas publicadas nas Reuniões Anuais Nacionais da ANPED (2002 a 20015) e registrar efetivamente o quantitativo de trabalhos que trate do objeto em análise, optamos por apresentar os dados organizados em tabelas.

QUADRO 1. PESQUISAS EM FORMATO DE COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES DA ANPED ENTRE OS ANOS DE 2002 A 2015 NOS GTS DE MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

ANO	QUANTITATIVO GERAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTS				TOTAL POR ANO	TRABALHOS IDENTIFICADOS COM O OBJETO “EDUCAÇÃO DO CAMPO”				TOTAL POR ANO
	GT03- MOVIMENTOS SOCIAIS		GT05- ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL							
	CO	AP	CO	AP		GT03		GT05		
						CO	AP	CO	AP	
2002	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
2003	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
2004	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
2005	19	07	15	04	45	01	-	-	-	01
2006	11	01	17	04	33	01	-	-	-	01
2007	09	01	24	-	34	-	-	-	-	00
2008	12	03	18	04	37	02	01	-	-	03
2009	07	02	12	01	22	01	02	01	-	04
2010	12	03	20	04	39	02	01	-	-	03
2011	16	03	22	03	44	05	02	-	-	07
2012	15	05	19	02	41	03	02	02	-	07
2013	08	05	17	04	34	02	01	-	-	03
2015	21	03	30	11	65	04	01	-	-	05
TOTAL GERAL	130	33	194	37	394	21	10	03	-	34

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site: www.anped.org.br.

Neste quadro podemos identificar, sistematicamente, os números anuais e gerais de pesquisas/trabalhos apresentadas em Comunicação Oral (CO) ou em Apresentação de Pôster (AP) publicadas nas Reuniões Científicas Anuais da ANPED, no período de 2002 a 2015, bem como os números de pesquisas/trabalhos que estão vinculadas à Educação do Campo. Gostaríamos de situar o número geral de 394 publicações nos GT03 e no GT05 no respectivo período, porém 34 publicações tratariam especificamente da Educação do Campo, aproximadamente 8,5% dos trabalhos voltados ao objeto em análise.

Podemos inferir que há uma ausência de pesquisas no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo, nosso objeto de estudo e de pesquisa neste trabalho, pois entre 34 trabalhos inscritos, apenas 3 se encontram direcionados para a análise de Políticas. Cerca de 1,02% dos trabalhos que abordam a Educação do Campo se voltam para as políticas. Esta ausência de pesquisas científicas na área compreende uma de nossas justificativas, especificamente a relevância social e acadêmica de ampliar os estudos acerca da análise das

Políticas Públicas para a Educação do Campo, em seus contextos micro e macro, de modo a entender as concepções dos docentes sobre tais políticas e suas implicações no fazer docente.

Outra questão é que, nos últimos sete anos, as pesquisas voltadas para questões da Educação do Campo tiveram uma crescente produção, mesmo em passos lentos e, principalmente no Norte/ Nordeste brasileiro, pois há um aumento em seus espaços de discussões, como podemos ver nas Reuniões Científicas da ANPED em 2011 e 2012, realizadas respectivamente em Natal-RN e Porto de Galinhas-PE.

Cabe registrar ainda que, após os levantamentos, verificamos que as discussões e temáticas no âmbito da Educação do Campo ainda variam de forma significativa, abrangendo questões diversas dentro do âmbito da Educação do Campo. Esses olhares diferenciados para as necessidades do campo nas pesquisas versam de acordo com objetos, área de análise, *lócus* de análise, entres outros, mostrando-se sempre questões divergentes, mas com um foco comum - voltada a uma educação de qualidade para o povo campestre -, seja na área de políticas públicas educacionais, seja nos processos de formação docente e de ensino aprendizagem, apresentando as questões na defesa de uma forma legítima, diferenciada e expressando sempre o rigor acadêmico exigido ao pesquisador.

Dado o exposto, podemos afirmar que entre as 34 pesquisas que tratam da Educação do Campo faz-se possível classifica-las em várias áreas de abordagens, embora dentro do campo da educação, e, portanto, as elencamos da seguinte forma: Dos 34 trabalhos que abordam a educação do Campo sete se voltam para as questões dos Processos de Ensino e Aprendizagem e Prática pedagógica, cinco abordam a importância das lutas dos Movimentos Sociais do Campo e a busca do direito à Educação no e do Campo, três se voltam para a identidade campestre e o seu fortalecimento, sete compreendem a área de Formação Docente em nível superior, a partir do PRONERA¹⁴ ou de outro programa, dois versam pelas questões de Gênero e Educação do Campo, dois ressaltam as relações entre Agroecologia e Educação do Campo, um analisa a Educação Inclusiva nas Escolas do Campo, um analisa Política de Avaliação em larga escala - o IDEB¹⁵ nas Escolas do Campo, um investiga as políticas educacionais do Programa Escola Ativa e sua efetividade, um a Relação da Igreja com a Escola do Campo, um o Planejamento e a Gestão da Educação do Campo, três tratam da Educação do Campo suas Políticas e Práticas.

¹⁴ Trata-se do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

¹⁵ Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ressaltamos que do total de 34 trabalhos de pesquisas apresentadas na ANPED no período de 2002 a 2015 sobre Educação do Campo, apenas quatro aproximam-se das nossas discussões, como destacado no quadro abaixo:

QUADRO 2. PESQUISA EM FORMATO DE COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES DA ANPED SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO – ABORDAGEM GERAL E PESQUISAS IDENTIFICADAS COM APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO – ENTRE OS ANOS DE 2002 A 2015 NO GT03 MOVIMENTOS SOCIAIS E NO GT05 ESTADO E POLÍTICAS

REUNIÃO	ANO	LOCAL	TRABALHOS IDENTIFICADOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO				TOTAL POR ANO	TRABALHOS APROXIMADOS COM O OBJETO EM ESTUDO				TOTAL POR ANO
			GT03		GT05			GT03		GT05		
			CO	AP	CO	AP		CO	AP	CO	AP	
25 ^a	2002	Caxambú – MG	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
26 ^a	2003	Caxambú – MG	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
27 ^a	2004	Caxambú – MG	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
28 ^a	2005	Caxambú – MG	01	-	-	-	01	-	-	-	-	00
29 ^a	2006	Caxambú – MG	01	-	-	-	01	-	-	-	-	00
30 ^a	2007	Caxambú – MG	-	-	-	-	00	-	-	-	-	00
31 ^a	2008	Caxambú – MG	02	01	-	-	03	01	-	-	-	01
32 ^a	2009	Caxambú – MG	01	02	01	-	04	01	-	-	-	01
33 ^a	2010	Caxambú – MG	02	01	-	-	03	01	-	-	-	00
34 ^a	2011	Natal – RN	05	02	-	-	07	-	-	-	-	00
35 ^a	2012	Porto de Galinhas – PE	03	02	02	-	07	-	-	01	-	01
36 ^a	2013	Goiânia – GO	02	01	-	-	03	-	-	-	-	00
37 ^a	2015	Florianópolis - SC	04	01	-	-	04	-	-	-	-	00
TOTAL GERAL			21	10	03		34	03	00	01	00	04

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site: www.anped.org.br.

Após o levantamento bibliográfico da ANPED, dos trabalhos que abordavam a Educação do Campo, bem como os que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa Políticas Públicas para a Educação do Campo, conseguimos eleger 4 (quatro) trabalhos de pesquisas que mais se identificavam com o objeto, porém, em todos eles observamos alguns pontos de divergências que serão explicitados a seguir.

O artigo de Munarin (2008), intitulado por “Movimento Nacional de educação do campo: uma trajetória em construção” tem como eixo central a afirmação da tese de que se constitui no Brasil um “Movimento Nacional de Educação do Campo”, que se contrapõe às históricas políticas de “Educação Rural”. Sendo assim, diversos fatores estariam a convergir no sentido da constituição desse Movimento Social. Como fator primordial de sua origem estaria a experiência histórica do Movimento Sem Terra (MST). Mas não só, tem como protagonistas diversos movimentos sociais do campo e suas organizações. Ainda, a presença de instituições mobilizadoras de recursos da sociedade, como Fundo das Nações Unidas para

a Infância¹⁶ (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), além de universidades a exemplo a Universidade de Brasília (UnB), entre outras, que contribuíram/em ao engendramento dessa ação social organizada. Esse Movimento traz novidades em dois campos fundamentais: no campo das políticas públicas, na medida em que os movimentos sociais confrontam o Estado – Poder Público, e cobram o cumprimento de seu dever de oferecer educação pública a todos; e no campo pedagógico: contraditoriamente, agora, no interior do Estado, os sujeitos do movimento contrapõem-se à perspectiva liberal de educação escolar. Assim, o conceito e a prática da Educação do Campo constituem-se em objetos de disputa social.

Podemos inferir que o trabalho de pesquisa de Munarim (2008), aproxima-se da nossa discussão quando fazemos um percurso histórico dos movimentos sociais para a educação do Campo, porém se distancia na medida em que o nosso objeto de estudo é a Política de Educação do Campo nos seus contextos micro e macro.

Quanto à pesquisa de Cavalcante (2009), intitulada “Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as Escolas no Rural” traz para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro. Entre a política de direitos e a cultura de direitos, vale a reflexão de como a “educação do campo”, ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI, pode de fato ser apropriada pelos (significativos) pedaços do rural, que não se encontram em “movimento” (A autora remete o termo ‘rural’, sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). O texto aponta para a necessidade de aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural, que se transforma em “campo” e, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a noção de um campo ou outro.

No que concerne às aproximações para com o nosso estudo, observamos que o mesmo também analisa as políticas públicas em termos de legalização e a prática, de modo a entender o quanto a ideia de campo vem substituindo o ‘rural’ no século XXI. Os distanciamentos dão-se na medida em que Cavalcante (2009) associa as desigualdades sociais na educação do

¹⁶ O termo vem do inglês *United Nations Children's Fund* (UNICEF), é um órgão das Nações Unidas que tem como principal objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, auxiliando nas respostas às suas necessidades, contribuindo principalmente para o seu desenvolvimento.

campo em uma perspectiva marxista, considerando o capitalismo como sendo a maior força mantenedora das desigualdades sociais.

Na nossa pesquisa consideramos o social como uma construção, a partir de articulações de/entre discursos que buscam uma fixação a partir de disputas num dado contexto. Contexto esse, permeado por relações antagônicas e contingentes, enfatizamos que as relações de poder na constituição de políticas bem como na sua implementação existem, porém, não são as únicas questões que estabelecem as desigualdades sociais e movem as articulações do social, este que não se tem um fechamento, apenas fixações parciais. Existem outras questões que necessitam ser analisadas a partir de um novo *lócus*, a partir de outros vieses que possam romper com as análises mais tradicionais e reducionistas que dimensionem as questões do social a uma única questão – as lutas de classes –, explorando outras questões invisibilizadas historicamente, principalmente pela tradição marxista como as questões culturais, de gênero, questões políticas e sociais, entre outras.

O trabalho de pesquisa de Beltrame et. al. (2010), que tem por título “Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina” traz como objetivo socializar e debater os primeiros resultados da pesquisa em desenvolvimento sobre as políticas e as práticas de educação do campo no estado de Santa Catarina. Para isso, primeiramente, é realizada uma problematização acerca das aparentes controvérsias entre campo e cidade, destacando que tanto no âmbito da pesquisa quanto nas políticas, a educação do campo é historicamente fadada ao esquecimento. Em seguida, é contextualizado o campo específico da pesquisa (o estado de Santa Catarina) e relatado os caminhos percorridos, bem como os primeiros resultados alcançados, fundamentados na análise dos dados do Censo Escolar 2007. Por último, os autores indicam quatro eixos para futuras análises: a relação campo e cidade na perspectiva das territorialidades educacionais, a democratização do ensino em todos os níveis, como direito dos povos do campo, as políticas públicas como conquistas das populações do campo, respeitando as suas peculiaridades culturais.

Podemos destacar como aproximação para com o nosso objeto de investigação, a abordagem micro e macro que Beltrame et. al. (2010) fazem na análise das políticas e práticas no contexto da Educação do Campo, numa dada unidade da federação do Brasil. Como distanciamento e diferencial em relação ao nosso objeto de pesquisa, trazemos o campo em análise que será as escolas do campo, localizadas numa cidade do agreste pernambucano, localidade que possui contexto, divergências e especificidades construídas, tanto pela cultura, aspectos do território em que se encontra, mas também pelas vivências, saberes, costumes e realidades locais, em relação a abordada pelos autores.

O quarto e último trabalho do levantamento realizado nas Reuniões Anuais Nacionais da ANPED é o de Gonçalves (2013), intitulado de “De Educação Rural à Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas”, seu trabalho de pesquisa analisa a convergência entre a perspectiva gerencialista de reforma para a educação no meio rural no Brasil representada pelo programa Escola Ativa e a perspectiva crítico-social representada pelo movimento Educação do Campo. A base empírica da pesquisa é uma análise do processo de implementação daquele programa, focando-se na correlação de forças presentes em suas reconfigurações, considerando tanto os processos de convergência das políticas em nível mundial, como a influência dos processos políticos engendrados pelos movimentos sociais no Brasil. Observa-se a emergência de um processo de negociação política, que permite validar a segunda fase do programa junto a diferentes instâncias de articulação política aumentar sua escala, abrindo uma nova perspectiva na condução das políticas que não reflete nem a abordagem gerencialista tradicional da primeira fase do programa, nem a abordagem crítico-social defendida pelo movimento Educação do Campo, mas se conforma em um terceiro tipo, que viabiliza a recuperação de saberes oriundos da crítica e a pilotagem de políticas.

Como pontos de aproximação e convergência, podemos estabelecer a nota de um percurso histórico que Gonçalves (2013) faz no âmbito de sua pesquisa, bem como a análise das Políticas Públicas (especificamente do programa Escola Ativa), bem como o papel dos movimentos sociais nos processos políticos de reconfigurações, protagonizando juntamente com o Estado na formulação de políticas a partir de uma rede de correlação de força.

Quanto às divergências na pesquisa de Gonçalves (2013) podemos estabelecer que nosso objetivo não consiste em analisar um programa específico das políticas de Educação do Campo, como por exemplo a Escola Ativa, Escola da Terra, Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Programa de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), entre outros, mas os documentos oficiais, como Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, Referenciais Nacionais para a Educação do Campo, Princípios da Educação do Campo, Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), este que constitui o *corpus* da política, enquanto texto e compreende parte do referencial teórico utilizado, no qual analisamos os sentidos da educação do campo e ou rural nos discursos dos docentes, buscando compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo.

Após o levantamento das bibliografias produzidas ao longo dos últimos 13 anos na ANPED, podemos inferir que os discursos sobre a Educação do Campo que ocupam os espaços das pesquisas em educação, estão direcionados à compreensão de uma trajetória de lutas, o papel dos movimentos sociais em confronto com o Estado, na reivindicação de

elaboração de políticas públicas, bem como as proposições e as reparações dos direitos à escolarização negados ao longo da história aos povos camponeses.

2.2.2 Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Diante da necessidade de expandir nossas buscas por trabalhos e pesquisas que estejam voltadas à Educação do Campo, nos pautamos a analisar o Banco de Teses e Dissertações da UFPE, considerando a importância de conhecermos os discursos locais que vem sendo produzidos no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo.

Para esse fim, elencamos palavras-chave como Educação do Campo em um recorte temporal de 2002 a 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Situamos que poucas são as discussões que perpassam as questões do nosso objeto de pesquisa e essa ausência é vista com expressividade, na medida em que encontramos apenas três pesquisas, entre elas duas teses e uma dissertação.

QUADRO 3. PESQUISAS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE NO PERÍODO DE 2002 A 2015 QUE APRESENTEM DISCUSSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TÍTULO	AUTOR	DATA	OBJETIVO	NATUREZA DA PESQUISA
As Representações Sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a Formação Continuada.	SILVA, Jaqueline Barbosa da.	2002	Analisar as Representações Sociais dos professores - no exercício em classes multisseriadas do meio rural - sobre as iniciativas de formação continuada.	Dissertação
Educação do Campo e Democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil.	PIRES, Ângela Maria Monteiro da Motta.	2008	Investigar a democratização da educação do campo a partir de uma proposta elaborada pela Organização Não Governamental SERTA. A proposta estudada é intitulada de Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS).	Tese
As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.	SILVA, Maria do Socorro.	2009	Analisar as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas do Campo e que se filiam ao discurso político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, posto em circulação por diferentes organizações sociais, principalmente a partir dos anos de 1990 no Brasil	Tese
TOTAL DE PESQUISAS (TESES E DISSERTAÇÕES) RELACIONADAS AO OBJETO DE PESQUISA: 03				
PERÍODO DE MAPEAMENTO: 2002 A 2015				
PERÍODO DA REALIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO: Janeiro a Março de 2016.				

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site: <http://repositorio.ufpe.br/>.

No ano de 2002, como podemos ver no quadro acima, é defendida a dissertação “As Representações Sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a Formação Continuada”, de autoria de Jaqueline Barbosa da Silva. A pesquisa tratou das Representações Sociais dos professores de escolas rurais multisseriadas sobre os processos de formação continuada. Ainda sobre a dissertação de Silva (2002) apontamos que o nosso estudo se diferencia, na medida em que traz questionamentos outros, com pontos diferenciados de investigação, isso quer dizer que na nossa pesquisa não tratamos de formação de professores, nem tampouco das representações sociais de professores que lecionam nas escolas multisseriadas, pois nos pautamos a analisar os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus – PE, nos situando na análise das Políticas de Educação do Campo, de modo a entender o seu processo de elaboração, implementação, reformulação, a partir da abordagem metodológica de análise de políticas de Ball, o Ciclo de Políticas (*Policy Cicle*).

Outra pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação do Campo é a de Pires (2008), que tem por título: “Educação do Campo e Democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil”, que tem como objetivo central investigar a democratização da educação do campo, a partir de uma proposta elaborada pela Organização Não Governamental: Serviço de Tecnologia Alternativa, doravante SERTA. Tal proposta estudada é intitulada de Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS). Neste sentido, observamos que a tese de Pires (2008) constitui-se como sendo a única pesquisa em Políticas Educacionais na UFPE, que trata da Educação do Campo, sendo que as demais pesquisas se debruçam sobre o objeto no âmbito da formação docente, processos de ensino e aprendizagem, currículos, práticas avaliativas, gênero, etc.

Como pontos de intersecção trazemos a nossa área de pesquisa Políticas Públicas em Educação do Campo e o estudo da realidade de um município de Pernambuco, porém, como questões diferenciais apresentamos a análise de um Programa promovido por uma entidade governamental em um município pernambucano, o SERTA, que estabelece uma articulação para com a Política Pública Nacional de Educação do Campo. Dessa forma, o objeto específico em análise, dentro desse programa, é a gestão educacional e as práticas escolares e o contexto de democratização que permeia (ou não) essa relação.

A terceira e última pesquisa encontrada na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE foi de autoria de Silva (2009), que trata das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas do Campo e que se filiam ao discurso político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo. Nesta pesquisa, foram analisadas as semelhanças e as singularidades nas

propostas e práticas pedagógicas dessas escolas, identificando as contribuições para a organização do trabalho pedagógico escolar no campo. A Prática Pedagógica, nesta pesquisa, é considerada como ação coletiva organizada e institucional, conformada pelas práticas docente, discente e epistemológica e como resultados trouxe a reflexão de que apesar da precariedade das condições materiais das escolas, o trabalho docente e a interação com a comunidade redimensionam os espaços educativos, o tempo curricular e o trabalho docente, extrapolando o espaço da sala de aula e reinventando a Escola do Campo.

A partir do trabalho de Socorro Silva (2009), observamos que esta pesquisa implica num estudo comparativo entre as propostas de educação da escola e as práticas, situando-se, assim, como um trabalho que aborda principalmente o contexto micro. No nosso estudo, podemos dizer que não utilizamos de uma técnica de comparação entre a política (texto) e política (prática), pois compreendemos que há uma relação de recriação no “entre-lugar”, considerando a política enquanto discurso (texto, prática, ação), portanto podemos ressaltar que essa abordagem traz outra lógica, divergente da utilizada pela autora. Cabe ressaltar ainda que, o trabalho aborda, principalmente, a prática pedagógica, enquanto na nossa pesquisa fizemos um apanhado geral entre as políticas públicas para a educação do campo, a proposta local e as concepções docentes adotadas na prática cotidiana, principalmente no desenvolver das aulas e suas implicações na formação dos estudantes do campo.

2.2.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Biblioteca Nacional

Na pesquisa que fizemos sobre as teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações ou Biblioteca Nacional, encontramos um total de 173 teses e dissertações na área de Políticas Públicas e Educação, no período de 2002 a 2015, porém destes, temos 26 que se voltam especificamente para a Educação do Campo.

Neste espaço de propagação de pesquisas, a Educação do Campo, especificamente as Políticas Públicas para a Educação do Campo tem-se mostrado como um “objeto novo” - apesar de não ser -, diante de um número pequeno, bem menor quando comparados com as demais temáticas do campo da educação, reafirmando nossa hipótese inicial de que a Educação do Campo se mostra nesses espaços como um campo de ausência, de invisibilidade, inclusive como uma discussão pouco explorada.

Destacamos, ainda, que apenas 3 (três) pesquisas se aproximam com o nosso objeto, ressaltando desde já que cada uma apresenta alguns distanciamentos em relação ao nosso objeto de pesquisa, estes serão enfatizados adiante.

QUADRO 4. PESQUISAS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA NACIONAL NO PERÍODO DE 2002 A 2015 COM APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

TÍTULO	AUTOR	DATA	OBJETIVO	INSTITUIÇÃO LOCAL	BIBLIOTECA DISPONÍVEL	NATUREZA DA PESQUISA
Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas.	LIMA, Elianeide Nascimento	2014	Entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo.	Universidade Federal de São Carlos, SP	Biblioteca Da UFSCAR	Tese
A política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)	VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura	2013	Analisar a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.	Universidade Federal do Amazonas	Biblioteca	Dissertação
Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa	NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do	2010	Refletir acerca da Educação do Campo no Brasil, bem como o papel das políticas ditas “públicas” a partir dos desafios históricos no qual vivemos.	Universidade de Brasília	Biblioteca da UFB	Tese
TOTAL DE PESQUISAS (TESES) COM O OBJETO DE PESQUISA: 03				PERÍODO DE MAPEAMENTO: 2002 A 2015		
PERÍODO DA REALIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO: Janeiro a Março de 2016						

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site: <http://bdtd.ibict.br/>.

A primeira tese, de autoria de Lima (2014), que tem por título “Políticas Públicas para a Educação do Campo, no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas” teve por objetivo entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo. Para tanto, foi feito uma incursão pela teoria de Estado em Marx e Gramsci, a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista de Estado, especificamente em sua vertente neoliberal. Além disso, investigou-se como as políticas em Educação vêm se constituindo em nosso país, identificando os compromissos neoliberais nas atuais políticas no âmbito federal, e como o estado de São Paulo tem lidado tanto com as políticas de educação advindas do governo federal, assim como tem lidado com a educação e a educação no campo. Fez-se necessário

pesquisar documentos oficiais e produções científicas acerca desses assuntos, bem como entrevistar educadores (professores, coordenadores, secretários municipais de educação, no estado de São Paulo), a fim de entender o impacto das políticas públicas federais de Educação do Campo sobre a educação no campo do estado de São Paulo.

Sendo assim, o ponto de intersecção entre nossa pesquisa dá-se, na medida em que no nosso referencial teórico fazemos esse percurso de entender como se configura o Estado, a Política, bem como a Política Pública para a Educação do Campo e questões voltadas à sua elaboração e implementação. Como diferencial, trazemos essas questões a partir da categoria discurso e não a partir da corrente marxista, como utilizada pela autora.

A segunda pesquisa encontrada é a de Vilhena Júnior (2013), intitulada por “A política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio Universidade do Estado do Amazonas (UEA) / Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Programa de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) (2004/2008)”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo, enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. A pesquisa apresentou os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer a trajetória das políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo; e 2) Avaliar o convênio UEA/ INCRA/ PRONERA nos Estados de Roraima e Amazonas (2004/2008), enquanto política pública da Educação do Campo, evidenciando a relação entre as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Os procedimentos metodológicos foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com algumas falas, numa abordagem qualitativa e o método utilizado para análise dos dados foi dialético materialista histórico.

A pesquisa de Vilhena Júnior (2013) chama a atenção pela sua metodologia ser o materialismo histórico-dialético de Marx, pois trazemos esta pesquisa como forma de situar o quanto importante é tratar as pesquisas sobre Educação do Campo, mesmo sendo em número bastante pequeno, nesses espaços de discussões, com abordagens diferenciadas, pois é notória que a tradição marxista ganha espaço de destaque nessas pesquisas.

Na última pesquisa encontrada “Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa”, de autoria de Nascimento (2010) segue a mesma lógica marxista da pesquisa anterior, valendo dizer que esta conversa com a nossa pesquisa, na

medida em que estudamos a conjuntura histórica construída no âmbito da Educação Rural¹⁷, até a proposta de Educação do Campo, bem como a tentativa de desvendar questões teóricas e ideológicas ocultas neste processo de interação entre sociedade civil/Estado na formulação, implementação e execução das políticas públicas. Como resultados, o autor apresenta que a Educação do Campo, em seu sentido mais sublime, surgiu como alternativa contra hegemônica ao estabelecido, em busca da emancipação humana e a partir dessa relação com o Estado tende a perpetuar a lógica do capital.

Neste ponto, a partir das leituras realizadas para aprofundamento teórico e da abordagem teórica, divergindo com as abordagens teóricas utilizadas por Nascimento (2010), compreendemos que as transformações políticas que permitem ir além do absolutismo que considera a sociedade apenas pelo capitalismo existente, são baseadas principalmente pela pluralidade dos agentes sociais e de suas lutas. Quando pensado desse modo, “se expande o campo dos conflitos sociais, em vez de concentrar-se no “agente privilegiado” da mudança socialista” (LACLAU, 1993, p. 145). Isto significa que se faz necessário abandonar a visão de que “a extensão e radicalização das lutas democráticas tem um ponto final de chegada na construção de uma sociedade transparente e homogênea” (idem), pois em uma visão pós-estruturalista, a qual defendemos, isto implicaria tão somente no fim da política.

2.2.4 Biblioteca de Teses e Dissertações da Plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES

Fizemos o levantamento das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, no período de junho a agosto de 2015, foram utilizadas nas buscas, palavras-chave como POLÍTICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO, de modo a auxiliarmos no processo de mapeamento, visto que, a CAPES é uma instituição financiadora de cursos de pós-graduação (em nível de mestrado e doutorado) e possui um banco com um número elevado de teses e dissertações. A partir da utilização das palavras-chave

¹⁷ O termo ‘Rural’ utilizado após o termo ‘Educação’ não compreende e se volta apenas para a questão de área/território. O “Rural” aqui é entendido considerando a política ideológica que este termo traz para a Educação destinada aos povos camponeses, portanto, a ideologia que acompanha este termo designa o rural como lugar do atraso, do não-desenvolvimento, onde não carecia de educação, inclusive de qualidade. Portanto, o termo Campo foi institucionalizado, a partir de lutas e embates dos movimentos sociais, lutas que visam a garantia não só do direito a uma Educação do Campo, mas a uma educação de qualidade oferecida no território camponês acompanhada de uma proposta construída a partir das singularidades daquele campo, daqueles povos.

supracitadas, como filtro para a pesquisa, encontramos um total de 46 (quarenta e seis) pesquisas científicas finalizadas no âmbito da Educação do Campo.

No tocante, apenas duas pesquisas aproximam-se do nosso objeto de estudo, porém o primeiro distancia-se um pouco mais que o segundo, mas abordaremos de forma minuciosa os dois de forma a potencializar a importância de se fazer um mapeamento rigoroso, de modo a conhecer os objetos, as áreas e os resultados de pesquisas sobre a Educação do Campo. As pesquisas que se aproximam, são respectivamente, organizadas no quadro a seguir:

QUADRO 5. PESQUISAS DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES NO PERÍODO DE 2002 A 2015 IDENTIFICADAS COM APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

TÍTULO	AUTOR	DATA	OBJETIVO	INSTITUIÇÃO LOCAL	BIBLIOTECA DISPONÍVEL	ÁREA/ LINHA DE PESQUISA
Na mão e na contramão da Política: a Realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do cariri paraibano.	LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida.	2012	Analisar se e como a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil há mais de uma década, é realizada em três municípios do cariri paraibano.	Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB	Biblioteca Central e da Pós-Graduação	Sociologia: Desenvolvimento, Ruralidades e Políticas Públicas.
Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas.	BARROSO, Edna Rodrigues.	2011	Analisar as Políticas Públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição a partir dos anos 1990.	Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP	Biblioteca UNICAMP	Educação: Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional.
TOTAL DE PESQUISAS (TESES) COM O OBJETO DE PESQUISA: 02				PERÍODO DE MAPEAMENTO: 2002 A 2015		
PERÍODO DA REALIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO: Junho a Agosto de 2015.						

Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Com base no site: <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

Analisamos e fizemos a leitura dos resumos das teses citadas no quadro acima, que estão de alguma forma relacionada ao nosso objeto de estudo. Observamos, ainda, semelhanças e convergências com o nosso objeto de pesquisa, mas também encontramos algumas ausências e diferenças.

Na primeira tese intitulada “Na mão e na contramão da Política: a Realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do cariri paraibano”, de autoria de Leal (2012), que teve como objetivo principal analisar se e como a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil há mais de uma década, é realizada em três municípios do cariri paraibano. Apresentou como hipótese norteadora, que os processos de efetivação da atual PNEC são variados e revelam estágios diferenciados de apropriação da referida política, sendo que diversos fatores podem estar associados a esta diversidade de apropriação, tais como: conhecimento da PNEC, interesse em incorporá-la à

política municipal e condições materiais e intelectuais de incorporação da PNEC à política local.

A análise de política pública adotada pela autora foi a do Ciclo Político (FREY, 2000). Os conceitos de apropriação, de autoria de Lev S. Vygotsky (1896-1934), e de Estado ampliado, intelectuais orgânicos e hegemonia, de Antônio Gramsci (1891-1937), os quais, segundo a autora, mostraram-se úteis à análise da PNEC e dos dados empíricos. Na pesquisa, a análise de cunho qualitativo teve como base Bardin (2009), para realizar a organização dos dados que foram produzidos através de observações e entrevistas, realizadas com professores, secretárias de educação, coordenadoras pedagógicas e representantes de associações rurais nos Conselhos Municipais de Educação dos três municípios.

Dentre os resultados encontrados, destacamos: níveis diferenciados de apropriação de concepções relacionadas ao conceito de Educação do Campo, por parte dos entrevistados, que se refletiram no modo como os três municípios estudados nesta pesquisa realizam ações em suas políticas educacionais, especialmente voltadas às escolas localizadas na zona rural ou que atendem aos moradores dessa área; a realização de aspectos da PNEC em dois dos municípios pesquisados, tanto do ponto de vista das concepções como das ações empreendidas por eles em suas políticas educacionais; o fato de a presença da escola na zona rural emergir como um elemento fundamental à própria realização da PNEC; e a fragilidade da articulação entre sociedade civil e sociedade política nos contextos estudados, o que indica não apenas uma constatação, mas a necessidade de criação de estratégias, pela PNEC, no sentido de favorecer a sua realização nos contextos locais.

Leal (2012) traz elementos bastante representativos e de grandes aproximações, pois trata de analisar como a Política de Educação do Campo vem constituindo-se em três municípios do cariri, na Paraíba e, apresenta os limites da construção dessa política, tanto em termos de concepções de Educação do Campo, ações no âmbito da garantia da materialização da política, limites na fragilidade e articulação da sociedade civil e política nos contextos estudados.

A análise na tese da autora dá-se a partir da abordagem metodológica do Ciclo de Políticas de Frey (2000), esta abordagem a utilizamos na nossa dissertação, porém baseados principalmente em Ball, e como distanciamento utilizamos a realidade local, pois a pesquisa foi realizada em uma cidade do agreste pernambucano, portanto, será um achado diferenciado, na medida em que a análise foi desenvolvida em outra região, território, município, além do traçado da trajetória da educação do campo que trazemos, apresentamos nos nossos escritos, a construção do conceito de Estado, elemento crucial para quem analisa políticas.

A segunda tese “Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas” de Barroso (2011) teve como objetivo analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição, a partir dos anos 1990. Examinou-se o conjunto de influências e disputas entre os envolvidos e investigou-se a construção e incorporação, na agenda política e educacional do país, dos discursos e textos sobre a Educação do Campo. Foi aplicada a abordagem do Ciclo das Políticas como referencial analítico, sendo estudados os Contextos de Influência e de Produção de Textos. Já o referencial teórico, a Análise do Discurso Textualmente Orientada, permitiu o acesso e captação do discurso do corpus documental, formado por um conjunto de textos orientadores e oficiais sobre Educação do Campo e em circulação no cenário político e pedagógico brasileiro.

Como pontos de aproximações para com o nosso objeto de pesquisa, observamos na tese de Barroso (2011), a utilização do Ciclo de Políticas para a análise das Políticas Públicas para a Educação do Campo, bem como a análise do discurso como método de análise de dados e o *corpus* de análise que serão os textos oficiais sobre educação do campo. Como divergência e/ou ausência, analisamos os três contextos principais do Ciclo de Políticas – Contexto de influência, Contexto de Produção de Textos e Contexto da Prática – pois compreendemos a necessidade de abordar os contextos microssocial e macrossocial na abordagem analítica de políticas. Portanto, podemos inferir que outro fator que diferencia nossa pesquisa é o fato de ser uma pesquisa bibliográfica, mas também prática, diferentemente da perspectiva e aprofundamento utilizado por Barroso (2011).

2.2.5 As ausências nos discursos e sentidos produzidos nas pesquisas sobre Políticas Públicas para a Educação do Campo: A escolha do nosso objeto

A partir do levantamento da bibliografia, na área das Políticas Públicas para a Educação do Campo realizada em bancos de teses e dissertações de âmbito local e nacional, além do levantamento das pesquisas apresentadas nas reuniões anuais da ANPED no período de 2002 a 2015, nos possibilitou entender o lugar da Educação do Campo nestes ambientes de propagação de pesquisa.

Para tanto, observamos que a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organização social dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo, expressa

uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo um objetivo comum nas lutas em torno da educação.

No entanto, a partir do nosso Estado do Conhecimento observamos que mesmo tendo um aumento gradativo de discussões sobre Educação do Campo - no que concerne às práticas pedagógicas, os processos formativos, questões referentes ao ensino e aprendizagem, observamos, como resultado dessa análise e desse levantamento, que as Políticas para a Educação do Campo ocupam o lugar do silenciamento encontrando-se nos dias atuais às margens das discussões acadêmicas.

Mesmo encontrando algumas pesquisas na área, observamos que em detrimento ao número de pesquisas publicadas nos GTs e nos Bancos de Teses e Dissertações no contexto regional e nacional, torna-se possível constatar que há um silenciamento sobre a análise das políticas, porém mesmo sendo poucas as pesquisas/estudos na área, estes estudos acabam priorizando a abordagem analítica marxista o que reduz as possibilidades de análise de política e do político¹⁸, precisamente no campo da educação.

Em meados da década de 1990, as pesquisas produzidas no campo da educação no Brasil começaram a ser influenciadas fortemente por autores, teóricos, que apresentam noções e concepções oriundas de correntes teóricas em ruptura com as tradicionais metanarrativas e universalistas modernas, são as correntes que podem ser denominadas por pós-modernas, pós-estruturalistas ou mesmo pós-críticas. Mas qual a potencialidade dessas pesquisas? Porque houve rupturas com as tradições metanarrativas, especificamente, o marxismo? Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p.1328), sobre essas questões, nos explicitam que

A redemocratização do país nos anos de 1980 e a crise das *utopias* e do *socialismo real* nos anos de 1990, entre outros fatores, contribuíram para a emergência e o reconhecimento, no contexto nacional, de diversas *novas* identidades, demandas, movimentos e atores sociais (feministas, negros, gays, ambientalistas, jovens da periferia, grupos culturais, religiosos etc.) que escapavam, em grande medida, ao alcance das ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1328 [grifos dos autores]).

Os modelos culturalistas tradicionais que privilegiavam principalmente as análises de identidades e práticas culturais, além das demandas referentes às novas identidades políticas e dos novos movimentos sociais articulados a partir de outras demandas – tais como, gêneros, territórios, negros, gays, entre tantas outras – ganham espaço, tornam-se cada vez mais visível

¹⁸ Como indicação bibliográfica para maior aprofundamento: LACLAU, Ernesto; 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.

as suas articulações discursivas de forma a constituírem pontos comuns - os pontos nodais – dando origem e significado a novas hegemonias. Dessa forma, essas novas identidades, passam a escapar as possibilidades de análise do social a partir da categoria de classe, e por isso, o pós-estruturalismo tornou-se mais potente na análise das políticas e do social a partir da categoria discurso, originalmente, se expandindo para outras – algumas tratadas ao longo desse texto.

Sendo assim, entendemos que nestes espaços se fazem necessárias pesquisas que enfatizem as resistências da sociedade civil organizada na luta incansável pelo seu reconhecimento, pela elaboração de políticas que garantam o reconhecimento das demandas das novas identidades, no caso específico dos trabalhadores e atores sociais do campo, pela garantia do direito a uma educação de fato¹⁹, bem como pelo (re)pensar e (re)organizar dessas políticas.

As nossas análises constituídas a partir do mapeamento das produções científicas (ver capítulo 1) apontam que alargam-se os focos de estudos que articulam a discussão de políticas curriculares, porém é possível perceber, em diálogo com as produções mapeadas, que há temáticas ainda pouco exploradas, a exemplo as políticas Curriculares para Educação do Campo desde o seu contexto micro ao contexto macro. Temos proposto a partir dos estudos de Lopes et. al., (2013), Lopes; Macedo (2011), Frangella; Barreiros (2010), que é relevante compreender a produção de sentidos envolvidos nas políticas, fazendo-se entender que há um ato de comunicação entre dois lugares, e que a produção de sentidos são anunciados e enunciados em um terceiro espaço ‘o espaço da fronteira’, o ‘entremeio’, ou seja, os sentidos atribuídos às/na ação/ões da/s tradução/ões. A grande maioria de pesquisas analisam questões outras, como a formação docente, processos de ensino e aprendizagem, ou até mesmo as pesquisas que analisam a política de Educação do Campo, que ao se deterem às questões de classe resumem as discussões apenas às questões gerais, direcionadas principalmente à ordem binária (capital *versus* trabalho).

¹⁹Quando utilizamos os termos a política pública de Educação do Campo enquanto ‘direito de fato’ estamos nos direcionando a partir da concepção de que o fato de existir a política - o texto-, não significa dizer que essa política está sendo vivenciada no âmbito da prática. Por essa questão, consideramos a política enquanto discurso, pois consideramos a política em sua completude, desde o contexto da influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. Pois, ao considerar a política enquanto discurso, reafirmamos que a política não é apenas um texto que se dá a partir da determinação do Estado por uma ação coercitiva, esta ação se dá em torno das resistências e lutas entre a sociedade civil organizada e a sociedade política, que ao se tornar política precisa ser materializada, porém, nesse contexto da política devemos destacar a resignificação que o sujeito ator nesse processo, a partir de sua concepção, interprete – a partir de seus valores, culturas, interesses- e ponham a política na prática.

Diante do exposto, justificamos a escolha do nosso objeto de estudo: Políticas Públicas para a Educação do Campo, trazendo no cerne da discussão da nossa pesquisa a importância de **Compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus- PE.**

Destacamos o ineditismo da nossa pesquisa, haja vista que a única pesquisa que se aproxima bastante da nossa é a de Barroso (2011), 1) por ser uma pesquisa bibliográfica e documental; 2) pela utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como abordagem que possibilita o entendimento de como as políticas são interpretadas nos seus diversos contextos e no campo do social.

No nosso estudo, ora empreendido, o social é percebido a partir da lógica do discurso, para Laclau discurso é entendido como categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente, pois o material não se dá separado de sua significação. “Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, instituições são ações de significação” (MENDONÇA, 2010, p. 481).

Neste sentido, nos cabe analisar a política de Educação do Campo nos seus diversos contextos - de influência, produção de texto e da prática- de forma a entender a concepção destes docentes das escolas do campo, quais as concepções sobre educação do campo, bem como a implicação desta concepção no fazer desse docente. Os contextos discursivos são compreendidos neste estudo, como sendo as leis de âmbito nacional e municipal e pelos sentidos expressos na prática discursiva dos docentes, atores políticos atuantes nessas escolas.

A política aqui é entendida enquanto discurso. Sendo assim, entendemos que a política, vista a partir da categoria discurso nos possibilita a compreensão de como se constitui, embora contingencialmente, os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no Brejo da Madre de Deus - PE. Dito de outro modo, as políticas são consequências de práticas políticas articulatórias que unem palavras e ações, tendo em vista a produção de sentidos que vão disputar espaço no social. Assim sendo, a política enquanto discurso, permite pensar os sentidos em torno das políticas de educação do e no campo que disputam o espaço no social e, neste contexto, o Ciclo de Políticas de Ball nos permite analisar a política de educação do Campo em sua infinitude de produções de sentidos e significação e nos seus vários contextos, nos permitindo compreender a política nos seus caminhos e descaminhos.

Cabe enfatizar que assim como o caráter desnivelado do social, nossas análises serão sempre provisórias, mergulhadas em momentos e movimentos históricos e em contextos particulares que, embora, tenhamos buscado compreender os sentidos que movem os

contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município em estudo, sempre teremos respostas e achados sempre contingentes e precários. É essa possibilidade de movimento, de deslocamento de sentidos em presenças e ausências, que leva-nos a fazer um paralelo que mostra ao mesmo tempo uma relação fundamental entre o político, o social, a posição do sujeito em tempos, lugares e momentos.

2.3 Tecendo olhares na perspectiva de análise de/em políticas: focalizando os contextos de produção de sentidos nos estudos curriculares

Salientamos, pois, a necessidade de analisar as políticas públicas como um programa em ação²⁰, não nos esquecendo de que a escola e a sala de aula são espaços onde as definições de política e o planejamento da sociedade são materializados. Compreender a política como ação do Estado, que não parte do zero, imprime pensar a política como:

O conjunto de práticas, instituições e discursos os quais buscam estabelecer uma ordem e recriam as regras através das quais seja possível a convivência humana, um contexto onde a conflitividade é presente, tendo em vista a dimensão antagônica do político, inerente e constitutiva das relações humanas (LACLAU; MOUFFE, apud CUNHA, 2013, p. 262).

Neste sentido, faz-se necessário entender as políticas como conjunto de ações constituídas por discursos, sendo relevante a realização de uma análise, que nos permita ir além de palavras e que contemplem os diferentes contextos, sujeitos e sentidos das e nas políticas. Assim sendo, o tratamento das políticas educacionais numa abordagem pós-estruturalista, não se reduz a considerar a linguagem como única forma de entendimento e interpretação, pois a linguagem não deve ser vista “como o centro da análise, mas como uma das dimensões das práticas sociais, o que implica a inclusão dos sujeitos e de sua relação com um social, que é constituído e transformado” (CUNHA, 2013, p. 262).

Em consonância com Azevedo (2004), no que concerne à concepção de política e o papel do Estado, Celina Souza (2006), ainda, compartilha a ideia de política como sendo ações pensadas para impulsionar a mudança no mundo, e admite que,

²⁰ Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensa-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como o seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo “o Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p.59-60).

Pode-se então, resumir política pública como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p.26).

Portanto, precisamos entender, sobretudo, que analisar políticas públicas significa muitas vezes estudar o governo em ação, sendo assim, um processo complexo, que abarca desde o desenho, a formulação, os desdobramentos em planos, as bases de dados, os sistemas de informação, até a sua ‘implementação’, ficando submetidas a sistemas de avaliação e acompanhamento (SOUZA, 2006).

Diante disso, compreende-se a importância de aguçar nossos olhares e interpretação para além do quadro mais amplo onde as políticas são elaboradas, cabendo-nos investir num estudo mais profundo, onde o cotidiano escolar seja também visto e analisado, tendo em vista que o cotidiano escolar é o espaço de resignificação da política. De acordo com Azevedo (2007) o cotidiano escolar seria o espaço ‘final’ onde ocorre a concretude do programa de ação de uma política.

A partir da compreensão da autora - relevante dentro do seu campo teórico e na análise de seus objetos - é preciso destacar a nossa compreensão, enquanto pesquisadores que somos a partir da categoria teórica discurso, teoria a qual nos inscrevemos para analisar os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo. Entendemos que as políticas de educação, especificamente as políticas de educação do campo, estão em constante construção, dessa forma, o fato de existir a resignificação de uma política educacional na tentativa de ‘implementar’ a política enquanto texto, possibilita um movimento na construção de sentidos para a busca de novos anseios, de novas lutas, para o atendimento de novas demandas dos povos do campo, na construção de novas hegemonias. E, por isso, a nossa escolha teórico-metodológica para a análise da política em seus contextos macrossociais e micro.

É desse lugar teórico que aparece a necessidade de situar que fizemos a partir do nosso objeto de pesquisa, a escolha pela teoria pós-estruturalista no tratamento e na análise das políticas públicas. De acordo com Michael Peters (2000), o termo pós-estruturalismo não minimiza as diferenças dos sujeitos e nem tampouco traz a ideia de estrutura e unidade. O autor enfatiza que

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalista” é, ele próprio, questionável. (PETERS, 2000, p. 28)

Entender e analisar políticas a partir do discurso é considerar que os sujeitos são constituídos discursivamente, e que estes processos, são formados a partir das múltiplas experiências e nos mais variados contextos, vivências que possibilitam a constituição de sujeitos de decisão, isto porque como afirma Laclau (1996, p.76) “o sujeito só pode constituir uma identidade²¹ através de atos de identificação [...] Ou de decisão [...] a identificação não chega nunca ao ponto de uma identidade plena: todo ato implica um ato de reconstrução”.

Entre os teóricos do pós-estruturalismo, citamos Laclau (1996), este que teve como ponto de partida uma posição crítica à teoria marxista por considerar o marxismo como sendo uma concepção essencialista de sociedade, ancorada numa lógica reducionista do sujeito e das relações sociais, reduzindo a compreensão do social ao antagonismo do capital *versus* trabalho.

Na mesma direção, Mendonça e Rodrigues (2008), ao retratar a crítica de Laclau ao marxismo, enfatizam que esse projeto teórico – marxismo - é incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas, isto porque,

Em oposição [ao Marxismo], Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir das relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise, têm *locus* particular e não um a *priori* universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira desta corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 26 [grifos nosso]).

De fato, concordamos com as concepções de Laclau em relação às várias dimensões, às múltiplas facetas e aos diversos discursos existentes na sociedade, bem como, na interpretação de que uma corrente teórica capaz de reduzir uma análise de extensão densa a apenas um antagonismo de classe é precária no tratamento de políticas públicas. E nesta perspectiva, reconhecemos que o pós-estruturalismo se faz de extrema importância na análise das políticas educacionais, por ser para além de uma teoria, um movimento onde complexas formas de pensamento materializam-se em práticas sociais.

Peters (2000), sobre a interdisciplinaridade e abrangência desta corrente teórica, discorre sobre as diferentes correntes que o pós-estruturalismo incorpora em suas críticas e,

²¹ Não existe a possibilidade de um fechamento de uma identidade. Dada a impossibilidade de fechamento e a impossibilidade do social ou de uma “sociedade”, observa-se que a identidade é na verdade, processos de identificação, que se desloca. Por isso, dado a impossibilidade de uma sociedade, o movimento contínuo de diferenças é possível pela precariedade de toda identidade. Seria essa infinidade de diferenças, em um jogo incessante que ao mesmo tempo desloca o sentido de “luta” por uma identificação, ou melhor, identificações contingentes e que sofrem suturas. (LACLAU; MOUFFE, 2015).

concomitante a isto, evidencia que esta teoria de caráter inovador voltada para uma desconstrução na análise literária,

Não pode ser reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele [O pós-estruturalismo] como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes (PETERS, 2000, p. 29 [grifos nossos]).

Na nossa pesquisa, no movimento de ampliar as discussões sobre políticas públicas e educação do campo, sinalizamos a importância de uma análise aprofundada dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município – especificamente das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus- PE, escolhidas como campo de pesquisa neste estudo - enfatizando os sentidos que são construídos a partir dos contextos discursivos presentes nestas escolas do campo, bem como o *corpus* documental que normatiza essa educação do e no campo. Neste sentido, defendemos que os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a educação do campo nestas escolas são considerados e entendidos, por nós, enquanto o *corpus* documental, este que normatiza a Educação do Campo e o *corpus* de entrevista construído a partir das entrevistas.

Entendemos que políticas são complexas na medida em que os processos de atuação de política negociam sentidos. Em termos da atuação da política, grande parte do que se passa nas escolas, é a “configuração e reconfiguração” do trabalho (BALL et. al., 2016, p. 102). Esse é um processo que exige coerência, interpretação e tradução, exige dos atores responsáveis pela atuação da política processos de identificação e compreensão do social. Assim sendo, os contextos discursivos analisados por nós nesse estudo, são as resoluções sobre a educação do campo, o plano municipal de educação do município/ campo de pesquisa e os discursos dos professores das escolas analisadas.

Essa matriz teórica pós-estruturalista na concepção de Mendonça e Rodrigues (2008, p. 26) vem “contemplar a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social”. Na verdade,

[...] a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Nessa perspectiva, discurso se configura em uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais são as agendas e ações priorizadas, que instituições, regras, normas, diretrizes são criadas (LOPES; MACEDO, 2008).

Dito de outro modo, assim como nós sujeitos não estamos prontos identificados em uma estrutura, os contextos não estão prontos na realidade para que façamos apenas uma descrição deles. Há sempre processos de identificação, de construção, de reformulação, de movimento em torno de novos sentidos, de novos discursos, e de uma parte limitada de possibilidades de significação.

Assim, podemos enfatizar a importância de entender os fatores que influenciam as elaborações das políticas públicas por uma teoria que estabeleça um comprometimento com o conhecimento acerca da constituição e o desenvolvimento do espaço social, bem como as representações sociais as quais as políticas públicas buscam atender a partir de suas ações.

Compreendemos que há diversas formas de fazer ciência, - faz-se, na verdade, ciência(s) no plural - tanto como não há um único paradigma que possa responder a todas as questões passíveis de serem analisadas em pesquisas na área de políticas educacionais. Mesmo assim, precisamos nos atentar e repensar as formas de análise de políticas na contemporaneidade, pois devemos compreender que as políticas não podem ser tomadas como claras e fixas e desconsiderar a permanente luta pela fixação de sentidos que está em jogo. (BALL; MAINARDES, 2011).

Enfim, dado o exposto, podemos afirmar que toda luta e conquista no âmbito de uma política é uma luta em torno de interesses de diferentes grupos, ou seja, é a estruturação de um discurso que hegemonicamente tenta produzir um fechamento da significação, sendo o campo da discursividade sempre aberto para novos sentidos imprevistos (LOPES; MACEDO, 2011).

Qualquer discurso é na verdade, “[...] uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (ibidem, p. 252). Diante disso, as formulações de políticas são constituídas pelos interesses de diferentes grupos, de demandas distintas, articulados em torno do combate a um inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação. Porém, muito mais além dos planos, a política precisa ser colocada em ação, são nas nossas constantes tentativas que exercemos a ação política de transformação social, essa é a materialização da política que só pode ser a partir de possibilidades de fixações e de significações descentradas.

Se a política é “o resultado de efeitos políticos (ontológicos) de conferir sentido ao social, sedimentado provisoriamente, este terreno marcado pela sobredeterminação” (LOPES et al., 2013, p. 405), possibilita que a leitura (dessa política) seja um efeito produzido por um dado modo de ler que fora instituído. Esse espaço da leitura e tradução constitui-se em um espaço onde os escopos da política são significativamente ampliados, retirando-se o caráter negativo conferido ao ato de reinterpretar. A história, os fatores e as múltiplas formas de relacionamentos dos coletivos sociais, a partir de suas articulações, ao buscar identificar nesse processo demandas universais, embora tenha seus sentidos deslocados, configuram-se em torno de uma hegemonia, possibilitando a construção das políticas.

Por fim, cabe analisar as políticas a partir de um viés onde a diferença, os anseios, os contextos, sujeitos e sentidos expressos nas práticas discursivas, sejam legitimados e considerados, pois as políticas são um conjunto de ações constituídas por discursos. Portanto, é de extrema importância que tanto nos seus processos de formulação e atuação, quanto nesse deslocamento e na sua análise esses aspectos sejam considerados de modo a legitimar os sentidos decorrentes das demandas particulares dos grupos hegemônicos (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 10).

Neste capítulo, fizemos um estado da arte sobre as produções científicas em torno do nosso objeto de pesquisa: Políticas Públicas e Educação do Campo. Dessa forma, fizemos um trabalho de pesquisa de cunho bibliográfico, explorando as produções – artigos, teses e dissertações – em bancos de teses e dissertações e em reuniões anuais relevantes para a área do nosso estudo: Educação, no período de 2002 a 2015, já citadas anteriormente. A partir desses achados e de sua organização, fizemos um ensaio justificando a escolha pela nossa temática. Ainda na tentativa de compreender como são elaboradas as políticas e como ocorre a atuação dessas no âmbito da prática, nos propomos a pensar esse deslocamento a partir de Ball e seus percursores, sobre como se dá a elaboração de políticas, como é constituída, os movimentos na sua formulação e reformulação, como ocorre a atuação dessas políticas e quem são os atores que fazem essas políticas ganharem corpo.

No próximo capítulo, traçamos os caminhos epistemológicos, utilizados neste estudo que visa analisar as políticas de educação do campo. Salientamos, pois, que o enfoque epistemológico tratado por Tello (2012; 2016) enfatiza a preocupação nas pesquisas e investigações no campo das políticas no que concerne às perspectivas teóricas do pesquisador, bem como sua postura crítica frente à perspectiva assumida, além de ter suas escolhas metodológicas coerentes e consistentes com a epistemologia adotada. Nesse sentido, seguimos apresentando a nossa perspectiva epistemológica – pós-estruturalismo -, destacando

o enfoque discursivo que assumimos nas análises do *corpus* documental e do *corpus* de entrevistas, bem como os instrumentos metodológicos utilizados, além de apresentar o Ciclo de Políticas de Ball como método potencialmente ativo na análise dos processos da política, destacando o processo das traduções dessas políticas – especificamente as políticas de Educação do Campo-, como um espaço complexo e repleto de sentidos que ganham materialidade na prática discursiva nas escolas.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade *a priori*. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos (LOPES, 2015, p. 505).

Neste capítulo, procuramos argumentar sobre a importância de se analisar políticas curriculares a partir de uma abordagem metodológica pautada em um enfoque discursivo, como forma de melhor compreender as políticas curriculares, mais precisamente as Políticas para a Educação do Campo. Dessa forma, justificamos a partir do nosso objeto de pesquisa - políticas curriculares de educação do campo – que as políticas são consideradas enquanto texto e discurso, pois a nosso ver a categoria discurso é potencialmente mais ativa para a análise da política de educação do campo em seus contextos – contexto de influências, contexto da produção do texto e contexto da prática – pois busca, sobretudo, abandonar a dicotomia nas discussões sobre políticas e currículo que considera os currículos e as políticas enquanto prescrições, mas também se considera que há outra possibilidade de currículo, um currículo marcado por processos híbridos (MACEDO, 2006), que nasce a partir dos processos de traduções das políticas.

Contrapondo-nos a perspectiva que põe o currículo em lugares fixos, separado do contexto que o constitui, e a partir da abordagem epistemológica com a qual operamos, assumimos a defesa de um currículo, assim como uma política curricular híbrida, que não possui separação entre os seus contextos, pois eles se dão de forma cíclica e ocorrem simultaneamente a partir de embates. Se as políticas de currículo se constituem a partir de disputas e negociações em torno de saberes e poderes que são hegemonizados provisoriamente, as políticas são produções político- discursivas, cuja matriz é a contingência e provisoriedade. Dito de outro modo, “pensar o currículo e a escola nessa perspectiva é assumir que a sua constituição não se dá com base em sentido apriorísticos, mas tomam forma no campo da indecibilidade” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2012, p. 74), ou seja, as políticas constituem-se nas articulações em seus diferentes contextos.

Cabe situar que nosso estudo, pauta-se na tentativa de romper com as distinções entre os currículos, tais como: currículo formal, vivido e oculto, abordando a elaboração de

políticas bem como sua análise a partir da perspectiva discursiva, assumindo “o currículo como texto – seja ele escrito, velado -, que envolve diferentes sujeitos, espaços, interesses, disputas e negociações. Apontamos ainda, os aspectos metodológicos adotados neste estudo, desde a escolha pelo campo, quem são os colaboradores e quais os critérios que fizeram ser esses participantes e não outros, quais foram os instrumentos de coleta de dados adotados, qual tipo de análise nos pautamos para compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município em questão, entre outros aspectos metodológicos da pesquisa.

Por outro lado cabe-nos destacar que existe uma relação fundamental entre a epistemologia na qual o autor/pesquisador assume e os métodos elencados para a investigação de políticas educativas, a qual devemos aqui situar. De acordo com o Enfoque da Epistemologia da Política Educacional (EEPE)²², abordado principalmente por Tello (2012):

Los investigadores en políticas educativas muchas veces dan por supuesto la epistemología de sus investigaciones, es decir los componentes de Posicionamiento epistemológico, Perspectiva Epistemológica y Enfoque Epistemológico desde el cual realizan sus investigaciones. Estos componentes constituyen lo que hemos denominado el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). (TELLO, 2012, p. 62).

Nota-se que há uma preocupação sobre a coerência e consistência na análise e investigação em políticas educacionais, o que exige do pesquisador dessa área, uma reflexividade ética sobre os processos e contextos das políticas, entendendo este movimento como um deslocamento dos sentidos expressos do texto à prática – embora não consideremos que há essa separação -, e anunciam-se a partir dos sentidos e contextos constituídos pelos sujeitos nas traduções (TELLO, 2012). Esse esquema analítico no processo de investigação possibilita que haja uma reflexão crítica do processo da pesquisa em políticas educacionais, entre a teoria, o enfoque e a análise, operando criticamente e coerentemente em comum acordo, como um modo de “sistemas cruzados” (BOURDIEU, 2008 apud TELLO, 2012, p.

²² De acordo com Tello (2016) o EEPE é um enfoque que tem uma preocupação centrada nas epistemologias das pesquisas e investigações de e em políticas educativas, ou seja, sobre o conhecimento metódico e sistemático que se produz de um modo científico. A “perspectiva Epistemológica” consiste na perspectiva teórica que o pesquisador emprega no seu processo de investigação/pesquisa – no nosso caso, o pós-estruturalismo é a perspectiva que assumimos neste estudo. O posicionamento no “Enfoque Epistemológico” decorre da própria perspectiva epistemológica ou dela deveria decorrer, possibilitando uma investigação consistente e coerente, sendo o posicionamento político do pesquisador frente ao objeto da investigação – no caso específico de nossa pesquisa, o posicionamento e a análise crítica das políticas de educação do campo frente ao enfoque discursivo. Quanto ao “Enfoque Epistemológico” abordado pelo autor, refere-se à coerência da base epistemológica com os procedimentos e análise da pesquisa, especificamente o enfoque discursivo a qual assumimos neste estudo, sobretudo, imbricado com a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) a qual compreende as políticas em seus contextos a partir dos processos de significação decorrentes dos processos de tradução nas políticas educativas, o “entre-lugar” abordado pelo Bhabha (1998).

56). Seguindo essa linha de compreensão, a partir de nossa perspectiva epistemológica, apresentamos o método de análise na nossa investigação de Políticas em Educação do Campo, bem como os instrumentos metodológicos utilizados, por nós, ao longo desse estudo.

Por fim, apresentamos neste capítulo, a discussão sobre o ciclo de políticas de Ball como abordagem metodológica potencialmente ativa na compreensão das políticas públicas para a educação do campo, sustentando-nos na nossa pesquisa, principalmente pela preocupação central de Stephen Ball com a análise sobre a recontextualização e a produção de novos sentidos nas políticas que ocorrem na escola, mas que é parte de um *continuum* nos processos complexos das políticas. No que tange à recontextualização aqui enunciada, é considerada, por nós, para além de uma ‘implementação’ e tratada como processos de ‘traduções’ nas políticas de currículo, esta ideia é abordada com maior profundidade no capítulo 3.

3.1 Fundamentação teórico-metodológica da Pesquisa

Várias discussões estão sendo levantadas a despeito de abordagens teóricas, analíticas, filosóficas e suas implicações para a pesquisa em educação, tais como os estudos realizados por Mainardes (2006), Gatti (2001), Mainardes e Marcondes (2009), Tello (2012; 2016) entre outros.

Gatti (2001) aborda questões voltadas ao desafio das pesquisas educacionais e ressalta a preocupação em relação ao não aprofundamento de alguns métodos analíticos, enfatizando a necessidade de o pesquisador, enquanto agente crítico, enraizar as discussões nos mais variados engendramentos que uma teoria pode possibilitar. Assim sendo, ao ser utilizada uma determinada teoria para um aprofundamento em pesquisa, o pesquisador deve ter domínio crítico de suas presunções teóricas, epistemológicas, filosóficas, políticas e analíticas, etc.

Na perspectiva do discurso – perspectiva a qual apresentamos e nos amparamos neste estudo - a realidade do social é constituída discursivamente por meio de arenas e processos de disputas, negociações e resistências entre diferentes discursos que ao entrar em conflito, articulam-se e/ou deslocam-se na busca para atribuir sentidos as práticas sociais.

Cabe situar aqui, que quando nos reportamos ao discurso como abordagem teórica e metodológica que nos possibilitou a compreensão dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo, enfatizamos o nosso entendimento sobre o campo do social e político. Assim, pensar as políticas públicas em educação do campo, na perspectiva de Laclau e

Mouffe, é pensar esta categoria considerando o não fechamento do social e, portanto, um campo (do social) marcado pela ideia de

[...] Poder como lugar vazio, com a relação constitutiva entre particular e universal, entre diferença e equivalência e a disseminação de sentidos que põe à vista a contingência de toda decisão, a precariedade de todo contexto, a historicidade de toda hegemonia (LACLAU apud LOPES et. al., 2013, p. 395).

Pensar nas políticas públicas de educação do campo é pensar que estas políticas são constituídas por sujeitos descentrados, que embora não tenham domínio do seu consciente nem sobre os sentidos do que suas falas produzem, falam de um lugar, produzem discursos a partir de contextos, saberes, fazeres. Desse modo, faz-se necessário compreender a linguagem como constituinte do social e entender que estamos simbolicamente mediados pelo social. Esta linguagem, por sua vez, nos permite entender a política de educação do campo na sua feitura, nas articulações que são engendradas no processo político e suas diferentes dimensões, bem como o caráter de negociação na/com a diferença, possibilitando a compreensão de que é na possibilidade do “entre-lugar” entre política curricular e o vivido que os campos de significação na “articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados [...] [se] evidenciam e deslocam a diferença” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 13), e ao se recriar a partir dessas fronteiras fluidas, essa política, bem como o currículo dessas escolas do campo, torna-se movediço, híbrido, na possibilidade do “entre-lugar” de enunciação.

Portanto, discurso é entendido como linguagem, mas também como prática social, e esta linguagem só se faz possível de ser porque se inscreve na história dos sujeitos, em seus contextos e em suas trajetórias. Nas palavras de Mendonça (2014, p. 149), ao tentar nos aproximarmos da concepção de discurso de Laclau e Mouffe, reafirma que

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA, 2014, p. 149).

Dado o exposto, compreende-se que não há uma separação entre política e prática, ao pensar a política a partir da categoria discurso entendemos que há uma imbricação e permanente tensão entre o global e o local, sendo assim a ideia de prática discursiva, ou seja, um momento da política (LOPES et al., 2013). Não há um sentido negativo nestas

negociações ocorridas no “entre lugar” das políticas (BHABHA, 1998), ao contrário, estas mobilizações possibilitam que a tradução opere no propósito de ampliar o sentido de política.

Na mesma linha de direção do pensamento de Laclau (1993), apreendemos o campo do social como um campo em disputa, resistências e luta pelo poder e por hegemonia a partir de articulações discursivas na constituição de pontos nodais, estes que são pontos privilegiados que ganham destaques nos discursos. Nas palavras do autor,

O campo social poderia ser visto como uma guerra de trincheira em que diferentes projetos políticos lutam para articular-se em um maior número de significantes sociais. A incapacidade de obter uma fixação completa derivaria do caráter aberto do social. A necessidade e "objetividade" do social dependem do estabelecimento de uma hegemonia estável e dos períodos de "crise orgânica", são aqueles em que as articulações básicas hegemônicas enfraquecem e que um número cada vez maior de elementos sociais assume o caráter de significantes flutuantes (LACLAU, 1993, p. 28).

A realidade social ao ser construída discursivamente, não pode ser compreendida como uma construção coerente e harmônica, a realidade não é de forma alguma estática. Nesta perspectiva, a realidade social é sempre uma realidade precária, instável e contingente permeada por conflitos, disputas e contradições que inviabilizam a compreensão do social em sua plenitude.

Neste contexto, podemos situar a apresentação que Laclau e Mouffe (2015) fazem da teoria da hegemonia, principalmente a partir do livro “Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical”. A teoria da hegemonia para os teóricos do discurso é uma prática articulatória, que em sua totalidade compreende a noção de discurso.

Incorporando esta linha de compreensão, entendemos que as políticas públicas para a educação do campo são práticas articulatórias, frutos de discursos construídos a partir de embates e conflitos e que se constituem enquanto ponto privilegiado – um ponto nodal – nos cabendo investigar as lógicas discursivas que estas políticas incorporam em seus vários contextos – influência, produção de texto, prática, resultados e/ou efeitos e estratégias políticas – como nos propõe Ball.

Portanto, enfatizamos que para empreender nossa pesquisa a partir da necessidade do nosso objeto e pela teoria adotada - a abordagem pós-estruturalista – consideramos, sobretudo, a perspectiva discursiva, de modo a nos aproximarmos dos sentidos e da significação do que vem a ser a Educação do Campo no campo das políticas curriculares no Brasil, especificamente no campo em estudo.

Ainda, consideramos o caráter contingente e de instabilidade nos discursos, enfatizando a impossibilidade de haver um fechamento do social, ou compreensão e

representação plena e definitiva de sociedade. Aproximando-nos desses conceitos, buscamos neste estudo questionar a dicotomia entre o que é escrito e o que é vivido, principalmente no âmbito do currículo. Tratamo-nos de acompanhar a política em sua feitura e para isso, exige-se a articulação entre as diferentes dimensões da política, “num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluídas, ainda que exija momentos de fechamento” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 14). Nessas regiões de fronteiras se torna

[...] obrigatório negociar o inegociável e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença. É claro que não se trata de uma resistência capaz de surgir do nada, mas de um processo que pode ser construído por aqueles que habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais e são capazes de traduzir [essas diferenças entre elas numa espécie de agonismo] (MACEDO, 2006, p.111[grifo nosso]).

Dessa forma, a nossa pesquisa intenta para explicações parciais e localizadas sobre os processos de construção das políticas públicas para a educação do campo, seu funcionamento que é contingente e instável num campo de disputas e conflitos. Ao ser analisada a partir do Discurso, compreendemos a prática discursiva que engendra o processo de traduzir políticas, nas contradições, negociações em torno de sentidos, nas demandas, mobilizações, pensamentos, conhecimentos e experiências que possibilitam que os atores das políticas, os docentes no caso desse estudo, possam construir nestas escolas do campo, a política da diferença.

A política educacional ao ser considerada como formação discursiva possibilita o entendimento de que ela por si só não garante a implantação e efetividade de políticas que correspondam às questões culturais e territoriais dos povos do campo, mas, no entanto, sem as políticas educacionais para a educação do campo, práticas escolares voltadas às questões plurais e socioculturais, não poderão ser efetivadas.

Na segunda parte da análise, buscamos compreender como uma prática discursiva específica, as políticas públicas para a educação do campo, ganha sentidos na sua materialização, buscando os significados que tais políticas trazem para a concepção dos docentes, bem como os efeitos que tais concepções acarretam para os sujeitos a quem se destina neste sistema de relações sociais. Portanto, é notória a possibilidade de que estes povos, enquanto atores em constante processo de identificação social, constituam – provisoriamente - no discurso suas identidades, estas que se encontram em constante construção. Esta compreensão de produções de identificações sociais permite que estes sujeitos-atores políticos possam ter os sentidos de sua luta deslocados e esse deslocamento se dá em torno de significações que se pretende estabilizar.

Todo tempo são realizadas negociações em torno das significações que se pretende estabilizar. São produzidas articulações entre demandas diferenciais que provisoriamente se tornam equivalentes frente ao exterior que se supõe ameaçar o atendimento dessas demandas. Todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados (LOPES, 2015, p. 141).

Em linhas gerais, esses deslocamentos contribuem significativamente para o debate em defesa de um investimento radical, bem como na busca de uma democracia mais radical e plural no campo das políticas e dos currículos. Temos proposto, em nosso trabalho de pesquisa, compreender os sentidos estabelecidos no processo de constituição de uma concepção de educação do e no campo e/ou rural, que estão presentes no espaço discursivo em questão.

No entanto, se considerarmos que as práticas dos docentes que atuam nas escolas do campo são tomadas por uma prática de investimento radical²³ (LOPES, 2015), e atrelada à concepção de política enquanto texto e discurso, entendemos que esses docentes tem a possibilidade de ressignificar a política curricular para as escolas do campo entre a universalidade da regra e a singularidade da decisão, essa prática discursiva logo estaria contribuindo para a criação de estratégias e alternativas mais radicais e plurais. Subjacente a essa ideia que fora destacada, o processo complexo de tradução das políticas nessa atuação e nas interfaces estabelecidas no texto, ganham uma nova perspectiva, os seus sentidos primários são deslocados, embora seja garantida a permanência e a essência dos mesmos. O caráter complexo de interpretação nos processos de traduções da política se dá na medida em que os sujeitos-atores dessas políticas não são isolados, ao contrário. Esse processo de ressignificação se dá em meio a interesses e contextos que interferem diretamente na reconfiguração da política, há fatores históricos, conceituais, culturais que influenciam os rumos da política, pois os discursos não são neutros e há um espaço, um “entre-lugar”, na tradução das políticas que enunciam e anunciam estratégias, sentidos de uma luta e de investimento radical que buscamos, neste estudo, compreendê-los.

Contudo, destacamos que as condições para a constituição de ações mais descentradas no campo das políticas curriculares, a partir de estratégias mais democráticas e plurais, estão dadas na medida em que as políticas para a educação do campo são instituídas como política

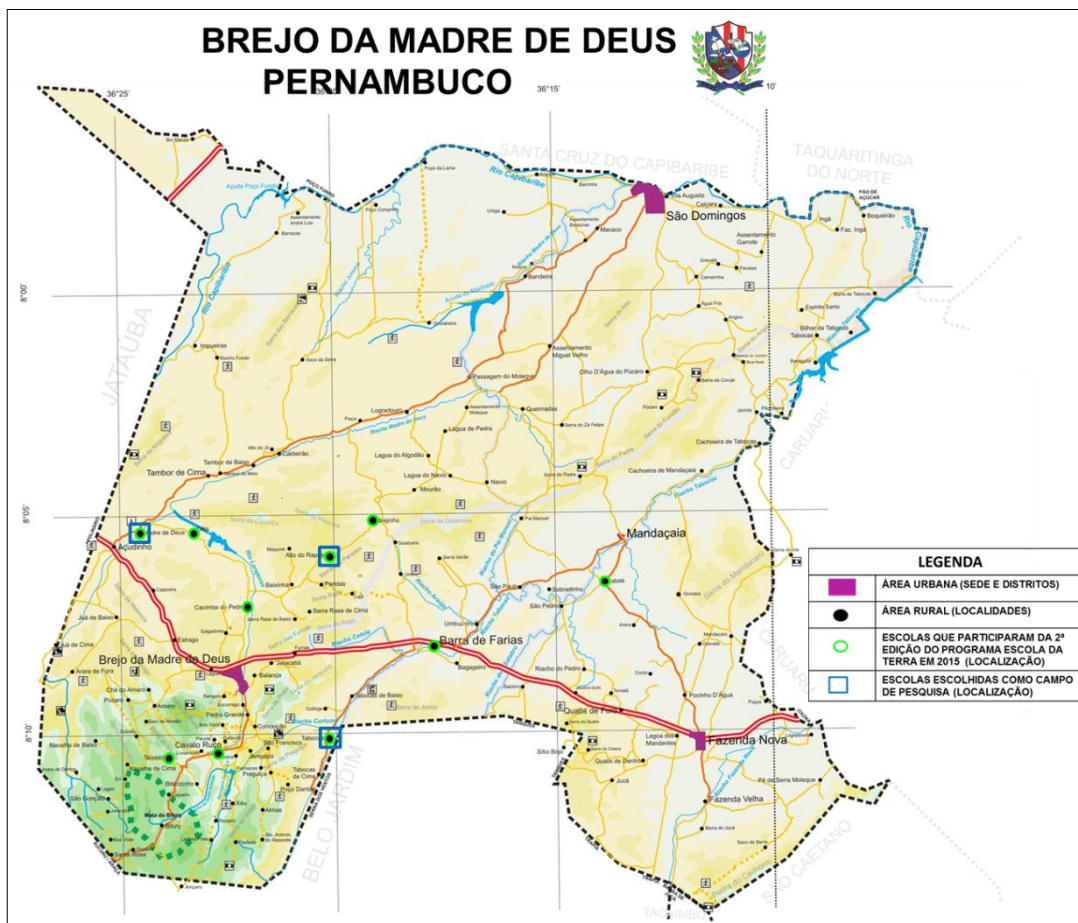
²³ O conceito de investimento radical é abordado por Lopes (2015), a partir da perspectiva Laclauiana. A reflexão da autora, parte do pressuposto de que ao estarmos imersos em dadas ordens simbólicas, imersos na luta entre a existência e uma totalidade inalcançável a qual julgamos poder preencher a falta identitária que nos é constitutiva, somos mobilizados a agir frente a isto, a decidir, investindo em diferentes ordens na tentativa de constituir esse momento ético (LOPES, 2015, p. 124).

pública e, portanto, por uma formação discursiva. Porém, esses processos de significação do mundo a partir de uma democracia mais radical e plural, só se efetivarão se os mesmos se constituírem enquanto “lutas político-discursivas” (LOPES; BORGES, 2015, p. 486). Portanto, a educação do campo não pode ser instituída por meio apenas da normatização, mas a partir das relações discursivas que se constroem nas escolas, que se reconfiguram no traduzir das políticas e que possuem um processo de “entre-lugar”, este é o espaço das negociações dos sentidos nos processos de significação do que vem a ser políticas e Educação do Campo.

3.2 A Constituição do *Corpus* e Desenho da Pesquisa

Visando compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo, fizemos a escolha de um município no Agreste pernambucano, cuja grande maioria dessas escolas estão localizadas na área rural do município, o que compreende como uma proposta interessante de análise. Elucidativo para nos auxiliar na compreensão do nosso objeto de estudo – Políticas de Educação do Campo -, escolhemos o município do Brejo da Madre de Deus que possui cerca de 86,30% de suas escolas localizadas no campo e, portanto, se configura como uma realidade que nos instiga a compreender quais os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município de Brejo da Madre de Deus- PE.

Mapa 1. Mapa do município do Brejo da Madre de Deus - PE indicando a área urbana e as localidades que compõe a área rural do município



Fonte: Conselho de Desenvolvimento Sustentável de Brejo da Madre de Deus-CONDESB, versão: 28/06/2014. Informações/Pedidos: bethamas@gmail.com. Cedido por: Elizabeth Szilassi (Coordenadora local do CONDESB), Brejo da Madre de Deus, 2016.

O número total de escolas que compõe a rede municipal do Brejo da Madre de Deus são 51 escolas, sendo 44 localizadas na área rural o que compreende cerca de 86,30% e 7 localizadas na área urbana o que compreende 13,70% do número total de escolas. No entanto, de modo a compreender os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus – PE, decidimos por elencar 3 escolas que participaram do Programa Escola da Terra (2ª edição) oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA em 2015, este programa que é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO.

A escolha pela cidade se deu na medida em que constatamos ser um município que compreende, cerca de 86,30 % de suas escolas localizadas na área rural. Outro fator, que nos trouxe a curiosidade de entender a realidade da educação do campo nesta cidade, é a parceria

que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município vem fazendo desde o ano de 2015 junto à Universidade Federal de Pernambuco- UFPE através do Programa Escola da Terra do Governo Federal, instituído pela Portaria nº 579/2013. Este programa se constitui como ação para atender ao que versa o Decreto nº 7352 – PRONERA e na Portaria nº 86 – PRONACAMPO como atendimento a demanda do Movimento da Educação do Campo em promover formação docente continuada específica aos educadores que atuam em território rural ou em áreas quilombolas. A parceria tem o objetivo de promover formação continuada aos docentes e cursos de extensão com os professores das escolas do campo, tendo como objetivo a busca por uma educação que proporcione o reconhecimento dos sujeitos camponeses.

Sendo assim, foram pesquisadas três escolas do campo da rede municipal de ensino da cidade de Brejo da Madre de Deus, localizadas na área rural do município, sendo que essa escolha foi realizada a partir dos seguintes critérios: 1) os docentes deveriam ter participado de formação no curso de extensão e aperfeiçoamento em educação do campo pelo Programa Escola da Terra junto à UFPE/ CAA; 2) as escolas seriam as multisseriadas – este que é um critério do próprio Programa Escola da Terra, por atender ao maior número de série/ano e concomitante a isto, exigir uma forma dinâmica diferenciada de trabalho, ou seja, uma dinâmica onde os níveis de conhecimento são mais importantes de que a serialização (apesar do programa ter contemplado escolas do campo com turmas seriadas); 3) deveriam ter concluído o curso do Programa Escola da Terra, bem como o projeto de intervenção de cunho social e político exigido pelo programa. Portanto, estes critérios fizeram com que elencássemos quais seriam os colaboradores/participantes da nossa pesquisa, diante da necessidade de constituir o *corpus* de entrevistas.

Ainda com o propósito de levantar dados empíricos acerca da temática e visando um maior rigor na pesquisa, além da garantia de um estudo significativo para o estado de Pernambuco, buscamos estudar estas realidades e confrontá-las com os estudos bibliográficos.

Os participantes²⁴ envolvidos na pesquisa, considerados colaboradores/ contribuintes para a construção do *corpus* de entrevista se restringiu a apenas um professor de cada escola – nestas escolas o funcionamento se dá em um turno, em uma única turma, são as turmas multisseriadas, as quais apenas um professor leciona várias séries/anos, são os chamados

²⁴ Neste estudo serão respeitadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras das Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Resolução 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.

unidocentes. Salientamos, pois, que pretendíamos entrevistar os gestores, porém o número de contribuintes/ participantes precisou ser reorganizado, tendo em vista que muitos dos gestores e alguns professores não conseguiram concluir o curso, e dessa forma, não correspondendo aos critérios que foram instituídos para a escolha dos participantes.

A escolha por professores como participantes para a nossa análise deu-se a partir da ideia de que na escola e principalmente no espaço da sala de aula, as políticas públicas - especificamente as políticas de Educação do Campo- são ressignificadas no âmbito da escola a partir da tradução que os sujeitos-atores, os docentes, fazem dessas políticas. Os atores traduzem as políticas a partir dos contextos culturais, concepções de territórios, saberes, histórias, entre outros elementos e momentos, e por isso o processo de tradução torna-se um espaço complexo nas políticas, pois é neste processo que se articulam diversas culturas, é esse “entre lugar” que “carrega o fardo do significado da cultura” como nos diz Bhabha (1998, p. 69). E mais, o autor enfatiza que,

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (BHABHA, 1998, p. 20. [grifo do autor]).

Por outro lado, essas estratégias de subjetivação, de uma forma geral, direcionam a concepção dos docentes no/s fazer/es de suas práticas, ou seja, na atuação política, sendo possível ressaltarmos ainda, que são os docentes, enquanto atores sociais responsáveis pela atuação da política que interpretam as políticas, dando-lhes sentido na sua prática pedagógica, bem como na prática discursiva existente escola.

Em meio a tantas lutas, negociações e conflitos, buscamos ainda compreender quais os avanços alcançados em meio às muitas iniciativas que tem surgido na sociedade a fim de modificar essa realidade de invisibilidade do povo campestre e na atuação para o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos para a vida em sociedade. Para tanto, o estudo partiu de uma abordagem qualitativa uma vez que quando tratamos de analisar aspectos voltados a Educação não podemos apenas quantificar, entretanto, a pesquisa não nega a importância do aspecto quantitativo que poderá ser utilizado em determinados momentos caso seja necessário, o que não descaracteriza a natureza da abordagem qualitativa adotada.

Neste sentido, ao referir-se a compreensão do que poderia vir a ser entendido como pesquisa qualitativa, Deslandes (2012) ressalta que,

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade

social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES, 2012, p.21).

Na pesquisa qualitativa considera-se a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo que essa subjetividade nessa relação não pode ser quantificada, ao mesmo tempo o tipo de abordagem se justifica na medida em que necessitamos compreender os discursos que estão sendo produzidos acerca da educação do campo, os sentidos que são constituídos no processo de traduzir as políticas, sendo que estes elementos não podem ser quantificáveis. Assim sendo, ao considerar os docentes das escolas como sujeitos-atores de investimentos radicais ao traduzir as políticas, entendemos que os mesmos podem possibilitar a partir de sua prática mudanças no cotidiano da escola, se no seu fazer/es docente/s exercerem práticas condizentes com o projeto de educação do campo explícito nas políticas públicas mas que possam caminhar para além do texto, pois entendemos que “a prática pode realmente ultrapassar a política” (WOODS apud BALL et. al., 2016, p. 202). Tendo exposto essas impressões, caminhamos frente à compreensão que não existe um fundamento último nas políticas curriculares e que é esse vazio normativo que possibilita novas negociações em torno do projeto de educação que se pretende no campo que direciona negociações em torno dos saberes/conhecimentos que devem ser ensinado nestas escolas.

De modo a auxiliar-nos na compreensão dos sentidos que demarcam as concepções de educação do campo e/ou rural faremos uso de entrevistas, pois precisamos entender o mundo, a visão, os valores, as crenças, as motivações que permeiam o/s fazer/es desses docente/s entrevistados, sendo esses dados indispensáveis na compreensão da prática discursiva dos atores em sua atuação.

Intentamos, assim, através desses instrumentos de coleta de dados, a entender os sentidos que ganham o espaço no campo da significação do que vem a ser educação do e no campo, bem como quais os efeitos que estas políticas ocasionam para a prática educativa. Portanto, nossas buscas focalizaram principalmente o sentido atribuído a essa política de educação do campo nas políticas educacionais, no âmbito nacional e municipal, os discursos e os sentidos que permeiam a construção do cotidiano das escolas, os formatos que essas políticas de educação do campo assumem nesses territórios de contestação, buscando, por fim, compreender quais são os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município em questão.

3.3 Os procedimentos de Análises dos Dados

Conhecer a realidade das escolas do campo e as concepções político-discursivas que fundamentam os saber/es fazer/es dos docentes, bem como a formação desses povos camponeses, foi um dos principais fundamentos que nos mobilizou a delimitar a escolha das abordagens teórico-metodológicas que fundamentou este trabalho, pois dessa forma, acreditamos na possibilidade de aprofundar o estudo realizado no campo empírico. Esta escolha proporcionou muitas oportunidades de registros, e diante disso percebemos que só as entrevistas direcionadas aos professores não nos possibilitaria a compreender o nosso objetivo, e assim de modo a entender a concepção desses docentes sobre a educação do campo e/ou rural, realizamos as análises documentais de modo que melhor nos propicia-se uma aproximação diante dos objetivos da pesquisa.

De fato, acreditamos que esse aparato epistemológico, pautado em um enfoque discursivo - a exemplo o Ciclo de Política de Ball -, além dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados neste estudo visando uma maior interação no campo empírico - entre pesquisador e contexto pesquisado - possibilitou-nos uma maior interação com o campo. Enfatizamos que as diferentes técnicas de coleta de dados ocasionaram uma estabilidade maior na nossa investigação diante dos resultados obtidos, tanto na explicitação, quanto na sistematização de dados e dos sentidos expressos durante a vivência no campo empírico durante a realização desse trabalho de pesquisa, ora na análise do *corpus* documental, ora no processo de constituição do *corpus* de entrevistas.

Cabendo ainda destacar, que compreendemos que os discursos obtidos na expressão dos sentidos encontrados a partir dessa pesquisa e a partir do entendimento do não fechamento do social, serão sempre ‘conclusões’ contingentes e precárias, inscritas em um determinado contexto, imerso numa dada realidade, num determinado espaço e momento histórico e, portanto, entendido por nós, como (in) conclusões.

Tendo em vista a importância do caráter ético na participação dos colaboradores na constituição do *corpus* a ser analisado neste estudo, pontuamos que esse trabalho de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/12, no dia 30 de 09 de 2016 e aprovado sob o CAAE: 60529716.3.0000.5208, conforme parecer em 16/ 11/ 2016. Ressaltamos que todos os

participantes/ colaboradores²⁵ convidados para participar dessa pesquisa foram informados sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios desse estudo através do termo de consentimento livre e esclarecido anteriormente à sua participação. Com o encerramento da pesquisa, nós, enquanto pesquisadores e comprometidos com este estudo, iniciamos o processo de armazenamento de todos e quaisquer dados coletados em local de seu uso exclusivo. Os dados serão mantidos armazenados, de modo sigiloso, por 05 anos após a realização desse estudo.

3.4 A Abordagem do Ciclo de Políticas como referencial analítico para a compreensão das Políticas Públicas para a Educação do Campo

Apresentamos inicialmente as contribuições do Ciclo de Políticas de Ball como abordagem metodológica potencialmente coerente e consistente na análise dos contextos das políticas e, principalmente a partir da ideia de tradução, permite-nos pensar os sentidos que são expressos nas negociações em torno do que venha a ser políticas curriculares e currículos para as escolas do campo. Possibilita-nos, no entanto, a compreensão dos decursos e percursos das políticas, como um movimento cíclico que se desloca em torno das identificações sociais instituídas pelos atores sociais nos jogos entre as diferenças e equivalências, este jogo que é possibilitado a partir dos antagonismos, estes que ao mesmo tempo em que “o discurso antagônico nega a existência do outro, ele a constitui” (MENDONÇA, 2015, p. 76) a partir das condições de possibilidades que são incorporadas com a negação de uma identidade. Em seguida, relacionamos o enfoque discursivo que tomamos inicialmente bem como a sua importância na análise de políticas educativas e situamos a Abordagem do Ciclo de Políticas, destacando os contextos da política relacionando a compreensão do objeto de investigação tratado nesta pesquisa – as Políticas de Educação do Campo.

²⁵ Tendo em vista a importância de preservar a identidade dos participantes/ colaboradores do nosso estudo elencamos codificações para os mesmos, respectivamente as siglas PEC1, PEC2 e PEC (onde se lê: Professor de Educação do Campo, mais um número atribuído pela ordem das entrevistas realizadas).

3.4.1 As contribuições do uso do Ciclo de Políticas de Ball como Abordagem Teórico-Metodológica para a Análise de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas (doravante ACP) desenvolvida por Ball e seus colaboradores, foi introduzida na escala de discussões no início da década de 1990 e foi denominado como “*Policy Cycle Approach*”, traduzido como “Abordagem do Ciclo de Políticas”.

Mainardes (2006, p. 48) aponta o Ciclo de Políticas como sendo uma abordagem potencialmente ativa no campo da pesquisa em políticas educacionais no Brasil, pois no contexto brasileiro os referenciais analíticos para esse campo de pesquisa não são consistentes, tendo em vista a crise de paradigmas que assolam as ciências humanas e sociais.

Concomitante a isto, o autor ressalta a produção científica em termos de referenciais analíticos para as pesquisas em política, enfatizando que poucos autores têm voltado suas pesquisas ao delineamento metodológico de abordagens analíticas na pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais.

O ciclo de políticas, vista nesta perspectiva, torna-se uma abordagem que não compreende o delineamento da produção da política apenas no contexto macro, e diferentemente de outros métodos analíticos que analisam um contexto apenas, o ciclo de políticas amplia as discussões para além de descrições de políticas, quando enfatiza as várias dimensões da política nos contextos de influência, contexto de produção de texto e o contexto da prática. O ciclo de políticas de Ball como abordagem metodológica, nos oferece instrumentos para uma profunda análise e entendimento da compreensão das políticas curriculares, dos currículos, das concepções dos docentes das escolas do campo sobre educação do campo e os impactos desta/s no/s fazer/es docente/s.

Stephen Ball (2011) traz uma preocupação na utilização do termo ‘implementação’ ao conceber a política pública como um processo linear e extremamente complexo, pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta, não acreditando na ideia de que políticas sejam implementadas/ aplicadas, as políticas sendo na visão do autor recontextualizadas. Ainda sobre o processo de traduzir as políticas em práticas e sua complexidade, em entrevista sobre justiça social, pesquisa e política educacional, Stephen Ball aponta três modalidades das políticas: a primeira modalidade é textual e condiz com a escrita dos textos, a segunda diz respeito à prática considerando a investida de valores histórico-culturais que os sujeitos se utilizam na tradução do texto escrito para a prática e a

terceira modalidade se refere à atuação, que se constitui a partir do movimento de transformação e tradução da política texto em política na prática.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305 [grifo do autor]).

Portanto, concordamos com os autores no que diz respeito ao processo dinâmico das políticas públicas, uma política pública para além de uma execução de uma ordem formal/ um produto, é a constituição de textos que compreendem necessidades diversas e que passam por um processo complexo de atuação e ressignificação dessas políticas por parte dos atores políticos que as põem em prática, devendo ser consideradas como uma “produção instável e contingente, compreendendo a hegemonia como provisoriedade, o que exige pensar nas práticas articulatórias que as tornam possíveis” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 2).

Assim, os sujeitos partem para um movimento de atuação, que ocorre com vista nos contextos culturais, históricos e sociais e nos aspectos que estes sujeitos carregam, possibilitando ou não mudanças secundarizadas que se dá no deslocamento do texto à produção dos significados, na produção do discurso e na medida em que os atores sociais atuam na recontextualização da política por hibridismo – pode ser desafiada por um maior aprofundamento na abordagem pós-estrutural –. Somos favoráveis à ideia de Lopes e Macedo (2011), ao hibridismo no processo de tradução nas políticas, não há um sentido negativo associado ao hibridismo presente nesse “entre-lugar” das políticas e esse processo possibilita “entender a flutuação de sentidos e a noção de contexto nas políticas” (idem, 2013, p. 395), especificamente nas políticas curriculares.

Ainda gostaríamos de situar que a política é resultado de uma prioridade na agenda que se dá a partir de tensões, conflitos e resistências de determinados grupos organizados da sociedade civil que lutam pela inclusão de suas demandas. E é neste contexto, que

justificamos a relevância teórica e social do uso da abordagem teórico-analítica do Ciclo de Políticas para a análise e compreensão dos movimentos discursivos em que se constituem as políticas educacionais para as escolas do campo, bem como as repercussões que as interpretações, em outro termo, as traduções que os docentes fazem desses textos acarretam na prática e no/s fazer/es docente/s.

No entanto, destacamos ainda a necessidade de compreender os contextos condicionantes das políticas, bem como os contextos que são condicionados por ela, entendendo que se faz necessário na análise e no estudo de políticas identificando o movimento único de cada política a ser estudada, investigando os elementos que lhe são constituintes, além de compreender como a interação e o movimento entre estes elementos se articulam a partir da conjuntura histórica, política e social de sua elaboração à sua prática.

As políticas públicas e alguns programas aparecem principalmente para suprir a demanda do Estado em não dar conta de garantir, constitucionalmente e na prática, o direito a saúde, à vida, à educação. No caso das políticas públicas educacionais, esta que é área específica das discussões neste texto, se propõe a garantir a efetivação do direito à educação de qualidade, sendo pautadas na eficiência de resolver questões e problemas educacionais voltados principalmente ao ensino no campo.

Por fim, amparamo-nos no Ciclo de Políticas como abordagem metodológica para a análise, pois acreditamos que essa abordagem possibilita uma análise da política em sua completude, desde o contexto macrosocial ao micro, nos auxiliando na compreensão do processo complexo de formulação de políticas públicas para a educação do campo, desde as influências que sofrem para a elaboração, à vivência e à resignificação das práticas discursivas em torno da política.

3.4.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas: Conceituando os Contextos da Política

Stephen Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção do Texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados/Efeitos e o Contexto das Estratégias Políticas. Porém, ao passar dos anos, o teórico ao reanalisar o método proposto em parceria com o pesquisador inglês Richard Bowe, traz algumas reformulações, principalmente no que concerne à estruturação do ciclo para a análise de políticas. Os expoentes no âmbito da área das políticas educacionais destacam com a abordagem do Ciclo de políticas:

A natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico – não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

Os autores propuseram um ciclo para a análise de políticas, que incide principalmente, sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” como citado por Mainardes (2006, p. 50). Essa interpretação envolve, antes de tudo, a identificação de processos de articulação, resistências, conformismo, subversões que ocorrem dentro e entre as arenas da prática, bem como o delineamento de conflitos, as diferenças e desigualdades nessas arenas de disputas.

Neste estudo, para além de descrever as políticas públicas, buscamos analisar os contextos de influência, de produção e o contexto da prática, visando que nossa análise atenda a política em sua complexidade, nos seus processos, no campo oficial e na prática discursiva – embora não haja essa separação-, pois neste texto, as políticas são vistas como um movimento de articulações políticas.

Para Ball (2011) na formulação dos ciclos de políticas, a política é considerada como um processo em movimento sem caminho certo para chegar, pois embora tenha um delineamento em forma de texto, a política, não é de forma alguma, um manual ao qual se pretende seguir ou lista de regras a qual se pretende executar. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que,

As políticas – compreendidas em sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios – estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai “chegar” (RESENDE; BAPTISTA, 2011, p. 173).

Não obstante a isso, Ball apresenta o método de análise, método ainda em construção, segundo o autor em entrevista descrita por Mainardes e Marcondes (2009), uma contraposição à análise tradicional do ciclo de políticas, pautando-se em compreender o movimento único de cada política a ser estudada, tanto na identificação de elementos constituintes quanto na imbricação de tais elementos com a específica conjuntura histórica. Assim sendo, ao dissertar sobre as pesquisas e métodos para a análise de políticas, em uma assertiva, enfatiza as análises mais comuns e irreais que tratam a efetividade da política como algo certo e que por sua vez, a sua ineficácia é vista como erro dos atores sociais (aqueles que colocam a política em prática) que ao atuar na prática não ‘a reproduzem’ conforme o texto escrito por políticos -

estes que conhecem, discutem e possuem os conhecimentos necessários para a elaboração de políticas eficientes – sendo que na verdade, o que estes atores fazem é ressignificar e traduzir os textos políticos.

Necessitamos pensar na política num outro formato ontológico, que nos forneça elementos para compreender os movimentos das políticas (*policy*), na busca pelo entendimento de que o mundo da política é complexo e expresso de articulações, e por isso, o ciclo de políticas proposto por Ball ajuda-nos a entender os movimentos, a instabilidade e contradições que se dão no seio das políticas públicas.

Esse método se baseia na percepção de que uma política não se resume em causa-efeito, a política para Ball é texto e também discurso. E essas duas outras questões que o teórico das políticas aborda – texto e discurso- são complementares, implícitas numa relação de ambivalência, uma dependendo e estando presente na outra. Sobre os contextos que Ball e Bowe propuseram para a análise de políticas, Mainardes (2006, p. 50) ao citar os escritos de Bowe et. al., enfatiza que a inter-relação e o imbricamento desses contextos ganham destaque, pois a política não se dá de forma objetiva. Portanto, nas palavras do autor,

Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Nessa perspectiva, compreendemos que as arenas políticas são envoltas de conflitos e lutas em torno de demandas, que a partir de processos de identificações sociais tornam demandas diferenciais em universais, por um discurso que represente os diferentes atores políticos, que buscam elevar os sentidos de sua luta e concorrer por um patamar de poder de decisão frente ao caráter de elevação do *status quo*, uma nova hegemonia. Sendo assim, um espaço em que se expressa embates e lutas constantes não pode ser considerado como estático, mas sim em movimento e em processo de reconfiguração a partir de novas ordens discursivas que lhe são constituídas ao longo dessas disputas.

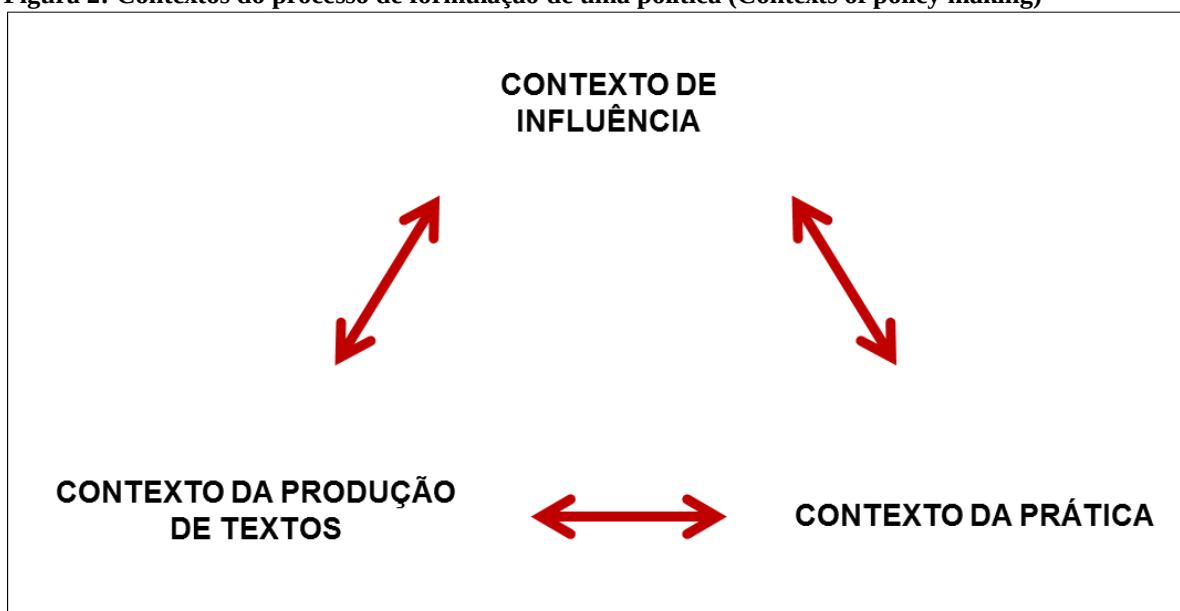
No ciclo de Políticas de Ball, os contextos são inter-relacionados e apresentam arenas em que os grupos de interesses atuam diretamente nas políticas. Nesta pesquisa, abordaremos apenas o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Por outro lado, é relevante destacar que reconhecemos a importância de analisar também os aspectos voltados ao contexto dos resultados e/ou efeitos e o contexto da estratégia política e

o faremos, mas seguindo a nova reformulação do ciclo de políticas assumida por Ball em entrevista²⁶ realizada pela Associação Brasileira de Pesquisa Educacional.

Na ocasião, ao ser indagado pelos entrevistadores sobre os dois últimos contextos no que se refere a pesquisadores que se utilizam do método na análise de políticas e se focalizam apenas nos três primeiros, Ball faz uma ressalva e diz ter repensado essas questões. O teórico enfatiza que não acredita ser útil separá-los, porém estes deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Na verdade, o autor afirma que é possível reconhecer cada contexto dentro do outro contexto pela relação de interdependência e ambivalência que eles possuem.

A partir da representação gráfica abaixo dos contextos propostos pelo Ciclo de Políticas de Ball, iniciamos a discussão sobre os três principais contextos: o de influência, produção de texto e da prática, bem como a íntima relação dos dois últimos -contexto dos resultados e/ou efeitos e o da ação política- para com os primeiros.

Figura 2: Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: A Autora, 2016.

Nota: Adaptado de Bowe et al. (1992, p. 20) e Resende e Baptista (2011)²⁷.

²⁶ Entrevista realizada no dia 11 de setembro de 2007 para a Reunião anual da *British Educational Research Association* (BERA) – Associação Brasileira de Pesquisa Educacional- realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres descrita por Mainardes e Marcondes (2007).

²⁷ REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.173-180 . Online: disponível em www.ims.uerj.br/pesquisa/CCAPS.

O primeiro contexto é o Contexto de Influência, neste espaço normalmente compreendem-se as bases para as políticas. É neste contexto que as políticas são iniciadas e os discursos são construídos. Neste contexto de influências, ocorrem disputas de interesse para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, bem como para a compreensão do significado da educação e do que precisa ser educado. São agentes participantes desse contexto as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Os meios de comunicação social são partes de popularização e agem como elementos de propagação de determinados interesses, contribuindo grandemente para a propagação de princípios e argumentos que podem torna-se mais amplo do que outros nas arenas públicas de ação. É neste contexto, o lugar onde os conceitos adquirem legitimidade, formando assim, um discurso de base política.

O segundo é o Contexto de Produção de Textos. É neste espaço temporal na formulação de políticas, onde os textos políticos são produzidos, articulados normalmente com a linguagem do interesse público mais geral, valendo destacar os conflitos que este momento condiciona. Outro fator de destaque nesse contexto de produção de textos, é que são os textos políticos que representa a própria política. Porém,

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

A partir do exposto, compreendemos o caráter contraditório e não claro das políticas, bem como as limitações materiais e (im)possibilidades que estas carregam. Os textos são resultados entre acordos políticos que podem ser expressos de diferentes formas, dessa forma logo, entendemos o quão complexo é o contexto da prática, da ação enquanto criação e materialização do texto.

O Contexto da Prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, lugar onde os textos são recontextualizados/ traduzidos pelos atores sociais, de acordo com Mainardes (2006, p. 53) este é o contexto “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Destarte, as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ no contexto da prática, mas estão sujeitas a sua própria recriação, na medida em que os atores sociais atuam num processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, entretanto, o que os sujeitos-atores pensam e acreditam tem implicações importantes no processo de tradução das

políticas, e para além de cumprir elementos de um texto, estes atores desenvolvem e exercem um papel ativo na tradução e logo, na materialização das políticas.

O quarto contexto é o Contexto dos Resultados (Efeitos), este é pautado na ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de resultados estanques, preocupa-se com questões de justiça social e liberdade individual, e neste contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos dos seus impactos e das interações com as desigualdades existentes. No caso do nosso estudo, os textos são as políticas públicas para a educação do campo e o contexto da prática se dá na medida em que os profissionais da educação a recontextualizam no contexto da atuação, interpretando a política enquanto texto a partir de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos e são expressos no processo de interpretação dessas políticas, são os sentidos que estes sujeitos de política constroem na sua prática discursiva.

Segundo Ball este contexto é uma extensão da prática e, portanto, em grande parte, não sendo útil separá-los, porém,

Os resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem dentro do contexto de prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

De fato, reconhecemos que para analisar o contexto dos resultados, precisamos voltar ao contexto das práticas ou outros contextos e por isso, nas análises de políticas e em políticas, é relevante considerar o caráter dinâmico do campo “oficial” para “a prática”, entendido que existe um movimento imbricado neste processo de traduzir políticas – não sendo campos ambivalentes e separados -, sendo necessário, romper com os pensamentos lineares usados nas análises mais tradicionais de políticas públicas.

As políticas em seus efeitos, naturalmente apresentam outras dimensões não pensadas na política enquanto texto, pois os grupos de interesses que tem papel ativo na aplicação das políticas geralmente interpretam a partir de experiências, contextos, histórias e interesses diversos ocasionando outros delineamentos, uma reinvenção do texto.

O quinto contexto é o da Estratégia Política, é parte do processo pelo qual as políticas podem ser mudadas, podendo ser pensado junto ao contexto de influências. Assim, “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política, podendo ser inseridos e integrados ao contexto de influências” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Os autores supracitados, ao circunscreverem a entrevista de Ball, enfatizam as interrelações que o contexto da ação política tem com o contexto de influência. Dessa forma, os contextos podem ser ‘alinhados’ uns aos outros e faz uma ressalva sobre o contexto da ação política ao dizer que o mesmo, “pertence ao contexto de influência, porque é parte do processo através pelo qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (idem).

Por fim, situamos a nossa compreensão frente ao contexto da prática, este que é um processo complexo de recriação e reelaboração da política, tendo em vista, que os significados das políticas não são claros, o que torna a tarefa do ator social muito desafiadora, a tarefa de traduzir políticas. E, de fato, entendemos que todos estes contextos compartilham elementos mais gerais, pois se dão em arenas de disputas a partir de campos de divergências, complexidades e conflitos. Entendemos ainda, a não linearidade da política, que os contextos explicitados por Ball estão intimamente imbricados e, por isso, o uso do ciclo de políticas, por ser uma abordagem que nos possibilita compreender estes discursos nos possibilita a compreensão do não fechamento do social e tampouco da política.

3.4.3 O campo discursivo da Educação do Campo e o Ciclo de Políticas

A Educação do Campo tem uma trajetória escrita por um caminho de lutas e desafios na constituição e legitimação de um direito humano subjetivo, o direito à educação que por certo, complementa o direito constitucionalizado, do direito à vida. No Brasil, por motivos sócios históricos, a educação para os povos do campo -denominada “rural”- foi durante muito tempo, relegada a planos inferiores na trajetória histórica da educação do Campo no Brasil.

A preocupação com a Educação Rural ocorria de forma limitada, condicionada principalmente para a mão de obra especializada para o trabalho na agricultura e aos saberes elementares de escrita e leitura, realidade esta que colocara os povos do campo às margens da sociedade, principalmente pelo fato do não reconhecimento desses povos em detrimento às diferenças, culturas, saberes, nos seus modos de viver e se relacionar no e com o campo. Ao mesmo tempo, recebiam uma educação que em pouco, ou em nada, conversava com os elementos identitários desses sujeitos e do seu território, uma educação pensada a partir da realidade da área urbana que se voltava para fins de mercado, tendo em vista o alto grau de atividades agrícolas desenvolvidas na região das áreas rurais.

A partir do descontentamento, os atores sociais articulados aos movimentos sociais do campo, foram ao longo dos anos se articulando em prol da luta por uma educação que

respeitasse as culturas, os princípios territoriais e identidades desses sujeitos, uma educação de qualidade pensada a partir e para esses povos, uma educação no território campestre. É a partir desses embates, conflitos e resistências que sujeitos-autores, a partir de sua demanda – que não é única, mas que ganhou prioridade nas cadeias de equivalências - luta e repolitiza o direito, coloca em pauta a Educação do Campo nas agendas políticas, tendo em vista o reconhecimento da cultura e identidades do povo campestre e, concomitante a isto, contestando a Educação Rural.

Embora inúmeros avanços e retrocessos já tenham sido expressos na trajetória histórica da Educação do Campo, desde a nomenclatura que não é só palavra, mas delineia uma concepção dotada de sentidos na valorização e respeito aos povos campestres, embora entendamos que muito ainda se tem por conquistar. Pois, compreendemos que não é o fato de existir uma política descrita que ela se materializa de fato e de direito, e é a partir desse entendimento que situamos a nossa compreensão de política enquanto texto, mas também enquanto discurso, sendo essas conceituações complementares e imbricadas em um processo multifacetado e não linear que são as políticas.

A partir da necessidade de compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo, no que tange a discussão sobre políticas e Educação do Campo, é que amparamo-nos no Ciclo de Políticas, pois entendemos a necessidade de compreender as políticas desde o seu contexto macro ao micro.

Mainardes (2006, p. 55) nos traz argumentos a respeito da importância de analisar a política a partir desse método, salientando que a “abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando uma articulação das perspectivas macro e micro”. Seguindo a guisa de compreensão, esta abordagem possibilita-nos compreender as políticas em suas várias nuances nos fazendo refletir e identificar os contextos de influência que colocaram essas discussões nas agendas políticas de modo a ser repensada pelo Estado, o contexto da produção do texto em que essas políticas, até então pensadas, foram elaboradas a partir de um texto (legal e constitucionalizado nos documentos oficiais da educação), o contexto da prática que é o contexto onde os atores sociais traduzem o texto colocando-o em prática, o contexto dos resultados/efeitos que nos possibilita analisar os impactos destas políticas após serem implementadas e o contexto da ação política, pois acreditamos na relevância da atuação política, o fazer e o pensar na política é tão relevante quanto qualquer outro processo.

No caso específico da nossa pesquisa em educação, principalmente a partir do objeto de estudo que é Políticas Públicas para a Educação do Campo, demarcamos que o Contexto de Influência pode ser analisado a partir das resistências dos movimentos sociais em seu processo incessante de luta pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais, de direitos e do papel frente aos conflitos na busca pela legitimação de um modelo de educação que legitime a diferença como característica e não como lugar de inferioridade ou negação, uma educação que os contemplem enquanto sujeitos-autores-atores de uma educação do e no campo, que considerem suas demandas, experiências históricas, culturais e sociais.

O Contexto de Produção do Texto se baseia na produção dos discursos que constituiria mais tarde as políticas educacionais para a Educação do Campo em seu texto. Cabe ressaltar, que o texto aqui não é considerado apenas um escrito, mas um conjunto de discursos intencionais que expressam o resultado de uma arena de disputas em torno de uma pauta em comum. Assim sendo, os textos são processos complexos, pois expressam os discursos que nunca são independentes de história, de culturas, discursos estes que são formados a partir dos interesses que ganharam mais força nas arenas políticas - que contingencialmente e provisoriamente tornaram-se hegemônicos -, portanto, um ponto nodal, este que Mendonça (2007, p. 252) o define como sendo “um ponto discursivo privilegiado que fixa parcialmente os sentidos” e que foi articulado a partir de interesses em uma rede de equivalências não fixa.

No que concerne ao Contexto da Prática, buscamos analisar no campo empírico as concepções de Educação do Campo e/ou Rural dos sujeitos ativos no processo de atuação política, os profissionais da educação estes que são os sujeitos-atores responsáveis pela complexa atividade de traduzir as políticas enquanto texto em prática articulada, as suas atuações poderiam ser traduzidas pela expressão “política em ação na prática do cotidiano”.

Para a análise do Contexto dos Efeitos, destacamos a preferência da utilização do termo, pois a ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados é tida como mais apropriada por Ball, trabalharemos na perspectiva de compreender quais os impactos que estas políticas bem como as concepções de Educação Rural e/ou do Campo para os “receptores”²⁸ da política em geral, no caso das escolas do campo estes receptores são os estudantes e comunidade local. Na análise deste contexto, os aspectos relacionados à justiça social e liberdade individual são essenciais para o entendimento do mesmo, pois precisamos

²⁸ Os “receptores” são aqueles a qual a política se destina, no caso das políticas curriculares para o campo, os receptores são os povos do campo. Parece-nos que esse termo não seja o mais adequado, mas embora tenhamos essa consciência, o utilizamos, visto que não temos outro termo com sentido mais preciso para denominar os sujeitos a qual a política se destina.

indagar as consequências e as contribuições dessas políticas no âmbito do padrão de acesso a uma educação de qualidade para os povos do campo, oportunidades e justiça social.

No contexto da Estratégia Política, nos cabe analisar a partir do nosso objeto em estudo supracitado, as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política, é nesse espaço que a atuação crítica ganha lugar no delineamento de estratégias para o debate de políticas para a Educação do Campo e para os aspectos da política que precisam ser repensados e redirecionados, bem como novas estratégias que poderiam ser apontadas a partir da análise da política investigada.

Em suma, a relevância da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball para a análise das Políticas de Educação do Campo dá-se na medida em que um método analítico que aborda as políticas em suas várias dimensões, em seu formato multifacetado e não linear, nos possibilita a compreensão da política em sua contingência e no hibridismo que tomam os discursos e produzem os sentidos que constituem essas políticas. E, portanto, entendemos que as políticas são ações contínuas e cíclicas e esses contextos, necessitam ser compreendidos em sua completude para que, de fato, a política possa ser analisada na sua dimensão ampla e complexa desde a política pensada a seus efeitos advindos da materialização da política através da prática, não nos esquecendo da importância de um olhar sobre o híbrido constituído no “entre-lugar” entre o “campo oficial e a prática”, destacando que não há uma separação entre esses dois campos – oficial e prática - eles se complementam, são imbricados e dialogam no processo de tradução da política. A noção de tradução²⁹, a nosso ver, é potencialmente mais ativa nos estudos de políticas, especificamente políticas curriculares, pois a tradução é entendida como o lugar onde os múltiplos processos de significação ocorrem, o que nos possibilita entender os sentidos e os efeitos dessa tradução, bem como os caminhos e descaminhos da política. Nessa sequência, para compreender sobre como se dá a atuação de políticas, necessitamos entender os seus processos de elaboração do texto. Estes processos/etapas não se dão de forma separadas e isoladas, nem tampouco estáticas e imutáveis. O que existe, de fato, é um movimento imbricado e completamente relacionado na política, sendo as políticas consideradas por nós, como estratégias discursivas (BALL et. al. 2016). Se são permeadas de sentidos, estas estratégias políticas e discursivas, surgem com o principal objetivo de superar as demandas sociais, de modo a responder as resistências de movimentos organizados/ atores de políticas na luta pelo reconhecimento de seus direitos

²⁹ A noção de tradução nas políticas é abordada com mais profundidade no próximo capítulo (Capítulo 3), principalmente na seção 3.2. “Buscando os Sentidos nas Políticas Curriculares – Operando com as traduções nas políticas de Educação do Campo”.

sociais, de modo a responder as “interrogações mais próximas de enunciados da sabedoria popular” (BALL et. al., 2016, p. 191).

Na tentativa de delinear o percurso dos processos de elaboração das políticas - a saber, as políticas para a Educação do Campo – iniciamos o próximo capítulo descrevendo uma trajetória histórica de mobilizações e negociações em torno do poder/saber, destacando de que Estado é esse que se fala e situando as resistências e articulações políticas dos movimentos sociais na constante luta em torno do direito, especificamente o direito a Educação do Campo, esse que é o nosso objeto de estudo.

Portanto, neste próximo capítulo, exploraremos como o discurso da resistência ganha lugar na construção histórica do conceito de Estado, na luta pelo direito à Educação, nos movendo na provocação de entender quem são esses atores políticos que resistem ao poder e ordem do Estado. Esses movimentos sociais compõem o quadro de atores políticos engendrados nos processos de construção e reelaboração de políticas, resistem a modelos de educação que não valoriza, nem tampouco reconhecem as suas demandas e, por isso, lutam pela garantia dos seus direitos e pela efetividade de processos mais democráticos e plurais. Por conseguinte, discutimos sobre como se constituem os sentidos nas políticas curriculares, especificamente na Educação do Campo, destacando as negociações e mobilizações políticas em torno da redistribuição e direito a terra – a Reforma Agrária -, mas que tem se deslocado ao longo de sua trajetória devido o caráter contingente do social, assumindo novas demandas, tais como o direito a Educação *no* e *do* campo. Por fim, fazemos um traçado histórico dos principais ‘eventos’ e mobilizações que permitiram o repensar do projeto de Educação Rural, a luta dos movimentos sociais contra a hegemonia do Estado que sem nenhuma imparcialidade reproduz as desigualdades sociais a partir de um modelo precário de educação ofertado para os povos do campo. Ao mesmo tempo, ressaltamos que ao ser incorporado pelos movimentos sociais do campo lutas, estratégias e investimentos mais radicais e plurais, negociações são engendradas neste terreno de conflitos em torno do que se pretende estabilizar - Políticas Curriculares de Educação do e no Campo – e considerando as políticas, bem como um currículo como um híbrido, entendemos a impossibilidade de haver um fundamento último de sentidos nas políticas, nos currículos, visto que, todo tempo tais significações, fixações e estabilizações são deslocados pelas subjetividades que lhes são incorporadas nas demandas diferenciais (LOPES, 2015). Por fim, discutimos brevemente sobre a trajetória histórica da Educação Rural à Educação do Campo, destacando, sobretudo, no que se faz a diferença entre esses projetos de educação e como este tem se deslocado no percorrer dessa história que está em permanente processo de construção.

4 OS SENTIDOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRENO DE NEGOCIAÇÕES E DE MOBILIZAÇÃO POLÍTICA

Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro. Ainda assim no currículo tentamos todo tempo negociar esse lugar: o lugar do outro, produzir sentido para o outro a partir do que nos faz sentido, construir mundos. Dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento (DERRIDA apud LOPES, 2017, p. 110).

Neste capítulo, nos propomos a analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas para a educação do campo uma trajetória marcada por processos de negociações e mobilizações políticas em torno do direito à educação, uma educação de qualidade vinculada a um projeto de Educação *no e do* Campo. Dessa forma, a Educação do Campo insurge de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo, dito de outro modo trata-se de uma hegemonia - fruto das articulações dos atores políticos cuja demanda principal é uma Educação do e no Campo- que busca, sobretudo, a superação da hegemonia engendrada pelo Estado – de uma Educação Rural, como meio de exploração pelo trabalho dos povos do campo e do território campestre – esta que tem fortes influências dos poderes econômicos, um paradigma que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Para tanto, fazemos um percurso histórico da constituição das políticas curriculares para a Educação do Campo no Brasil, a partir de sua trajetória histórica marcada pela tentativa de fixar no campo, os povos campestres, atribuindo em sua educação um modelo propriamente urbano, que demarcava um modelo precário de educação e possibilitava em meio as suas contestações, o lugar/ espaço das negociações em torno de suas demandas, sendo a principal o direito a uma educação de qualidade.

Não intentamos sobre um projeto de hegemonizar um currículo para as escolas do campo, pelo contrário. A defesa da importância de um vazio normativo que venha a contribuir para a produção de sentidos no campo das políticas e dos currículos, parece-nos ser a proposta mais instigante e desafiadora, ideal para pensar os processos de significação em torno de uma democracia mais radical e mais plural.

Mas o que a nosso ver, é entendido por vazio normativo? Amparados nos estudos de Lopes (2015) o vazio normativo é constituído não pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude, de fundamento, frequentemente caracterizado no currículo por um sentido de conteúdo comum e de formação de uma comunidade em torno desse sentido

comum. Esta impossibilidade remete à possibilidade de disputa na tentativa de alcançar a “plenitude ausente” (LOPES, 2015, p. 8). Dito de outro modo é a tentativa de alcançar a plenitude de uma Educação do e no Campo que confrontos e mobilizações são articulados pelos atores sociais, confrontos “realizados por meio da defesa de um investimento radical no currículo, simultaneamente teórico e político” (LOPES, 2016, p. 9).

Um vazio que possibilite entender as tensões que envolvem os sentidos que são produzidos nas negociações, nos acontecimentos (LOPES, 2017). Parece-nos que é sobre a negociação de um lugar para a Educação do e no Campo que somos movidos a iniciar o debate neste capítulo, mas não é qualquer lugar, é sobre o lugar das alternativas que nos dispomos a falar, sobre os discursos que ganham representação nas articulações políticas e que passam a ser hegemônicos, embora, destacamos a impossibilidade de estabelecer um fundamento último à concepção de política, de currículo, especificamente para a Educação do Campo, e essa impossibilidade decorre da contingência e da precariedade de todo fundamento.

Os discursos da cultura, diferença, qualidade, competência, cidadania e trabalho, teria uma representação e motivaria lutas e mobilizações em torno do direito a uma Educação do e no Campo. Cabe destacar, que nos estudos sobre a Educação do Campo, especificamente sobre as políticas Curriculares para o Campo, a categoria trabalho/ classe inicialmente ganha um espaço privilegiado nestas discussões. Posteriormente, com a diversificação de temáticas e enfoques nos estudos que tomam o currículo e as pesquisas curriculares como objeto de pesquisa, essa categoria tem perdido espaço na medida em que o binarismo capital *versus* trabalho - categoria de classe abordada pelo marxismo - passa a não corresponder as demandas dos coletivos e atores sociais, sendo a categoria discurso, a nosso ver, potencialmente mais ativa nas análises de políticas curriculares.

Ao mesmo tempo, trazemos a compreensão de que as políticas não podem ser tomadas como um sentido fixo e estável, nem tampouco as análises de políticas devem tomar um direcionamento verticalizado como um produto pronto a ser aplicado, pelo contrário, faz-se necessário considerar a sua produção instável e contingente, o que exige pensar nas práticas articulatórias que tornam possíveis a articulação de novas hegemonias.

Nesse campo, trazemos os movimentos sociais como atores políticos que se unem em torno de demandas diversas e projetos estabelecidos que disputam certa hegemonia, na busca pelo direito à educação. Nas articulações políticas desses grupos – movimentos sociais, mais tarde, movimentos sociais do campo - é configurado neste exterior a própria articulação, na qual, os sujeitos se constituem por processos de identificação que tornam a luta em torno da

Educação (do Campo), uma luta comum, mas por constituir-se enquanto uma ação conflituosa e inacabada gera posições diversas dentro de discursos que num dado momento distancia-se de seus sentidos. Dito de outro modo,

A concepção de política na prática social [...] é uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações. (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 4).

Nesse horizonte de compreensão, a política curricular e o currículo, são constituídos da luta política em torno da significação do que seja campo, emancipação, justiça social, educação de qualidade, legitimação da diferença, transformação social. São essas negociações e mobilizações políticas desses atores coletivos – a saber, os movimentos sociais do campo - que ao assumir a demanda da educação de qualidade caracteriza a indeterminação e contingência no processo de produção da política, problematizando os processos da política para além do embate e determinação, assumindo-a como prática articulatória, e dessa forma, possibilitando-nos um esclarecimento acerca dos modos em que se apresentam as ações políticas neste processo.

4.1 Hegemonias em disputa - Os movimentos Sociais e a Educação do Campo

Nesta seção iniciamos uma breve discussão acerca da trajetória dos movimentos sociais do campo, nas entrelinhas da constituição de políticas públicas para a Educação do Campo, além dos vários conflitos e os embates que estes sujeitos-atores vêm ocasionando no seio dos debates e nas conquistas referente à cidadania e participação, no âmbito das decisões políticas.

Diante disso, expomos a urgência em pesquisar e analisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, principalmente o direito à Educação do e no Campo, uma educação de qualidade voltada ao reconhecimento da “diferença”. As especificidades desses atores políticos que reclamam seu direito se justificam na dimensão da luta pela terra, pela vida na terra, nas águas e nas florestas. Essa luta se expande na tentativa de garantir o direito à educação, pela luta pelo acesso à escola do e no campo, por igualdade de direitos, mas não obstante a igualdade que homogeneíza, mas na igualdade que garante acesso e continuidade a formação dos povos do campo, desde a educação infantil ao ensino superior. As lutas se expandem durante o deslocamento da Educação Rural à Educação do Campo, outras demandas são articuladas de modo a possibilitar a constituição de outras novas hegemonias, a

partir da articulação desses novos antagonismos sociais, discutindo nesses espaços de negociações as políticas, os currículos, as formações, entre outras questões.

De acordo com Miguel Arroyo (2006) as desigualdades sociais são várias e, portanto, deve-se ter um olhar curioso para essas desigualdades e dívida histórica, principalmente um olhar direcionado à dimensão educativa. Nas palavras do autor, podemos elencar essas desigualdades como:

Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa (ARROYO, 2006, p. 104).

Em conformidade com Miguel Arroyo (2006), no que concerne a importância de esclarecer as causas histórico-sociais que ocasionaram as grandes e diversas formas de desigualdades sociais, destacamos a atuação destes atores sociais organizados em articulações políticas, sobretudo, com vista a repensar tais desterritorializações, desigualdades, relações de inferioridade na relação poder-saber e o papel dos movimentos sociais frente ao processo de transformação social, esta que se dá por meio do discurso da garantia de direitos, das inclusões nas pautas das agendas políticas e pelo reconhecimento de ser humano pertencente a uma sociedade não estagnada, ou seja, em constante formação/construção de um terreno no qual operam as lógicas de justiça social e de democracia.

A relação dos movimentos sociais e educação pode se dar através de duas vertentes. A primeira que corresponde a interação dos movimentos sociais ligados à educação, a segunda vertente se dá pela ação educativa que ocorre dentro do seio desse movimento, todavia, ambas vertentes se intercalam por serem compreendidas em ações práticas organizadas.

Para Gohn (2011) os movimentos sociais estiveram e permanecem a exercer um papel educativo para os sujeitos que o compunham. Na década de 1970 e durante a década de 1980, apresentava-se a partir do advento das revoluções das fábricas, a demanda em torno do trabalho ocupando um espaço privilegiado nas arenas políticas. Porém, com o surgimento de outras demandas, tais como justiça social, democracia e direito vão superando as questões de classes ao longo dos anos, ampliando esforços de participação em espaços de atuação no protagonismo, nas novas buscas na constituição de demandas que superem o binarismo

essencialista do capital/ trabalho, – tais como a luta pelo reconhecimento de espaços/ territórios, gêneros, etnias, entre outras. Nesta perspectiva, a autora contribui grandemente para a discussão da construção da trajetória de busca dos movimentos sociais, bem dizendo que

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou locais de trabalho atuando como moradores das periferias da cidade demandando ao poder público atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano (GOHN, 2011, p. 334).

Embora muitos autores discutam os movimentos sociais a partir de um paradigma unidirecional e tradicional que compreenda o engajamento e luta política apenas por um viés de atuação, como a luta de classes, nos detivemos a fazer uma análise dos embates políticos, que os movimentos sociais ao longo da história, vêm escrevendo através de um enfoque discursivo proposto por Laclau e Mouffe (2015).

De antemão, situamos que os Movimentos Sociais são entendidos neste escrito como um grupo de pessoas, da sociedade civil organizada, que envoltos da consciência política e do político, de cidadania e de participação, formam articulações políticas de modo a articular elementos nas políticas sociais e educacionais, direcionado aos seus interesses e para as relações do grupo e dos indivíduos para com o Estado, são as identidades políticas que se formam (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para contribuir com o nosso pensamento, concordamos com a perspectiva de Gohn (2008) e, portanto, trazemos uma aproximação ao conceito de movimentos sociais expresso pela autora ao demarcar seu entendimento sobre o que são os movimentos sociais.

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 335).

Os movimentos sociais, neste sentido, especificamente os movimentos sociais do campo assumem uma postura de legitimar os seus direitos a partir de mobilizações e de eventos diversos, colocando em pauta suas indignações e engatando posturas de

desobediência civil, visando pressionar o Estado a rever suas culturas, identidades e necessidades advindas destas, e posteriormente, a educação destinada aos povos do campo.

Contudo, compreendemos que apesar de os movimentos sociais iniciarem sua trajetória de luta a partir das revoluções nas fábricas tendo como principal demanda as relações de classe, não se limitaram a estas categorias, ampliando suas necessidades culturais e identitárias a atuação desses grupos cujo principal interesse é incluir nos termos legais, políticas públicas e políticas curriculares, voltadas aos seus interesses, e que nos espaços da educação, currículo e escola, apresentem e sejam agregadas nas práticas discursivas essas demandas.

Assim, iniciamos a discussão a partir da ideia de participação social nas decisões políticas e adentramos na discussão de democracia radical proposta por Ernesto Laclau e o papel dos novos antagonismos na busca pela participação nas decisões e nas agendas políticas do Estado. Ainda destacamos a condição do aprendizado do direito como categoria fundamental dos movimentos sociais que colocam a escola como lugar de constituição do direito de todos os povos do campo³⁰.

Nos centros de pesquisas no final do século 19, estudos nas universidades, nos centros de pesquisas, começavam a desenvolver metodologias e referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. O campo precisaria a ser considerado como “parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.62). Desde esse ponto de vista, o Movimento Sem Terra - doravante MST -, foi pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo sobre as concepções de saber³¹ desses povos. Não se trata de pensar os povos do campo como um grupo homogêneo, trata-se de saber que o campo é constituído por povos diversos, tais como camponeses, quilombolas e indígenas, entre tantos outros. Possuem saberes, modos de viver, culturas diferentes e que essas questões precisariam entrar na luta pelo direito à Educação do Campo, questionando-se principalmente “porque alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?” (LOPES E

³⁰ A mobilização por Educação do Campo aparece pela primeira vez em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seguida, no Fórum de Apoio a Reforma Agrária. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

³¹ Os discursos sobre os saberes, das configurações e das demandas dos povos do campo começam a entrar em pauta na agenda política em 1998, na Conferência Nacional por uma Educação do Campo, tendo como protagonistas principais o MST, que apesar de sua demanda principal ser a luta pela terra e pelo trabalho, começam a perceber a necessidade de outra luta, a luta pelo direito a educação e à escola do campo construída a partir de seus saberes práticos e políticos. Nota-se que o campo do trabalho apenas, não daria conta de responder ou garantir essas outras demandas, e a compreensão do social e do político passa a ganhar outras demandas que não apenas a do trabalho. Para maior compreensão das novas demandas ver: (BRASIL, 2002; 2008; 2010).

MACEDO, 2011) –Neste sentido, a demanda por educação, por conhecimento, constitui-se enquanto principais demandas desses grupos na luta pela escola do e no campo, sendo esboçada na Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998.

Não obstante à complexidade que envolve a constituição dos povos, principalmente em se tratando da Educação do Campo, nos reportamos ao termo povos do campo, considerando não apenas os trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas também tratamos de outros povos que vivem no campo, a exemplo dos quilombolas, ribeirinhos, pescadores, das florestas, entre outros, como versa o inciso I do § 1º do Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010³²:

§ 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; (BRASIL, 2010).

Os movimentos sociais radicalizam e repolitizam o direito ao conhecimento e ao mesmo tempo à escola, mas não apenas como uma instituição voltada puramente ao ensino de conteúdo, mas a escola nesse contexto de lutas é tida como o lugar do exercício do direito, da reprodução e materialização da existência de uma identidade diversa, buscam-se neste espaço o/s lugar/es da humanização.

O que os Novos Movimentos do Campo buscam nos embates e conflitos com a sociedade política é uma educação voltada aos povos camponeses, vislumbram conquistar na luta o direito à escola do campo, uma escola no território camponês e pensada a partir dos saberes dos povos do campo.

Um dos objetos políticos que integram a pauta dos Movimentos sociais do campo, é a busca do reconhecimento do campo como um lugar de possibilidades, um lugar que possibilite o sujeito do campo a ficar e não a migrar para a cidade. Pois, o direito à educação para os movimentos sociais do campo parte de uma relação mais ampla, surgem da ideia do direito à humanização e à vida, direitos estes fundamentais e presentes na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Miguel Arroyo (2014) se faz necessário reafirmar a exigência dos movimentos sociais à Educação do Campo, uma educação de qualidade que se baseie nos princípios territoriais e culturais dos seus coletivos.

³² BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2015.

Os movimentos sociais mostram que pouco sabemos sobre essas relações tão determinantes entre o direito ao lugar e à escola como garantia desse direito primeiro de todo ser humano: a vida boa, digna e justa [...] A escola na cultura popular é mais do que escola e mais do que a concepção reducionista, ilustrada de escola, de ensino de qualidade. Vincular o direito à escola com o direito ao lugar que está nas trajetórias das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos dos coletivos que chegam às escolas públicas das periferias e dos campos poderá dar maior centralidade social e política ao direito à escola/lugar de viver justo e digno (ARROYO, 2014, p. 249).

As conquistas dos movimentos sociais, no que concerne a busca pelo direito à educação de qualidade para os povos do campo “revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano” (MOLINA, 2006, p.85).

Neste sentido, Silva (2006) ainda faz algumas ressalvas em relação aos movimentos sociais e os direitos contestados na mesma direção de Molina (2006), evidenciando que,

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado (SILVA, 2006, p.86).

Miguel Arroyo (2006) corrobora com a discussão dos direitos, especificamente nas pressões e tentativas de mudança para mudar o sistema educativo e garantir efetivamente o direito à educação ao destacar que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola” (idem, p.106), tendo em vista que no campo do debate “trazem a ideia de direitos. Colocam a Educação no Campo dos direitos” (ARROYO, 2006, p.106).

De fato, entendemos que os movimentos sociais do campo exercem - em seu processo educativo de luta pelo seu reconhecimento, enquanto sujeito de direitos -, um caráter educativo de radicalização, organização e político no que concerne às exigências de participação, de direito, de busca por uma democracia radical para a libertação do sujeito.

Arroyo (2014) enfatiza as contradições e radicalidades que caracterizam os embates dos movimentos sociais ao serem tratados como sujeitos “ilegais”, reagindo contra o poder judiciário e contra o Estado, e apesar de exercer relação nas decisões desse Estado, constituem discursos de resistência e força na defesa de seus direitos e de sua participação social efetiva. Em suas palavras, o autor aponta que,

O aprendizado de direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa dos movimentos sociais, mas o aprendizado de sua condição de sujeitos legais é ainda mais radical. Continuar como ilegais à espera de políticas de direitos pontuais, inclusive escola, educação é uma contradição. Dos “ilegais” vêm lutas mais radicais. Colocam suas lutas no campo dos direitos, da lei, da legalidade, reagindo a ser relegados a territórios sem lei. Afirmam-se legais na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, da cidade. A escola e a universidade, o conhecimento e a cultura (ARROYO, 2014, p. 268 e 269).

Sendo assim, compreendemos ainda a necessidade de entender os discursos e contextos em que essas lutas e discursos de resistências acarretam no âmbito das mudanças e transformações sociais e na elaboração de políticas públicas, enfatizando as conquistas e o reconhecimento desses atores de direitos na sua construção enquanto sujeitos legais, de cultura, de identidade e de memória e principalmente, na reafirmação enquanto sujeitos de direitos.

No entanto, a partir dos escritos de Gohn (2006, p. 121) que situa as teorias dos movimentos sociais desde os paradigmas mais clássicos aos contemporâneos, ressaltamos o caráter interpretativo da Teoria do Discurso, esta teoria que “ênfatiza a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e o processo de identidade criado” (GOHN, 2006, p. 121).

Dessa forma, observamos que este modelo teórico se baseia, a princípio, na cultura e posteriormente, adentra na discussão acerca das identidades desses sujeitos, constituídas discursivamente a partir de suas ações políticas e no seu movimento pelo reconhecimento de suas especificidades.

A partir de Gohn (2006) compreendemos a necessidade de eliminar os discursos que trazem o entendimento do sujeito histórico redutor da humanidade, visão esta, tida como questão central no marxismo e no neomarxismo. Não queremos com essa afirmação abandonar a ideia de relações de poder e de ideologias existentes no seio das decisões do Estado e na elaboração de políticas públicas, porém nos guiamos pela perspectiva de um novo sujeito crítico que luta em suas articulações políticas, por demandas diferenciais, direitos sociais e participação das decisões do Estado a partir de suas resistências e da constituição de novas hegemonias.

Nas palavras de Gohn (2006) a mesma corrobora com a discussão apresentada, afirmando que,

O novo sujeito que surge é um coletivo difuso, não-hierarquizado, em luta contra as discriminações de acesso aos bens da modernidade e, ao mesmo

tempo, crítico de seus efeitos nocivos, a partir da fundamentação de suas ações em valores tradicionais, solidários, comunitários. Portanto, a nova abordagem elimina a centralidade de um sujeito específico, predeterminado, e vê os participantes das ações coletivas como atores sociais (GOHN, 2006, p. 122 e 123).

Assim sendo, não poderíamos em uma discussão que trabalha a partir da diferença e das articulações políticas criadas por determinados grupos no processo das lutas pelo reconhecimento cultural, nos ampararmos numa lógica racional, universalizante e essencialista de sujeito.

Os movimentos sociais iniciam um processo de protagonismo na luta pelo direito à educação e pelo reconhecimento social estabelecendo relações intrínsecas e pressões advindas das resistências para com o Estado, uma instituição social que sofre sanções e reformulações a partir de tais conflitos.

No que diz respeito às lutas dos grupos de resistência pelo reconhecimento de suas identidades plurais, compreende-se que se faz indispensável às pesquisas de políticas públicas para a Educação do Campo, o entendimento sobre o percurso em que as lutas sociais ocorrem no país, tanto em termos de garantia de direitos quanto na elaboração de políticas públicas voltadas as questões sociais de emergência, entendendo o protagonismo dos movimentos sociais como elemento crucial na formulação dessas políticas.

Por fim, fica o entendimento de que esses sujeitos organizados da sociedade civil se unem a partir da resistência para lutar pelos seus direitos, neste caso, pelo direito a uma Educação do e no Campo de qualidade. Estas articulações políticas, engendradas nesse terreno de negociações e mobilizações, se dão em torno de um ponto nodal, ou seja, um ponto privilegiado de articulação na busca pela representação de uma nova ordem hegemônica, diferenciada, um novo discurso. Este novo discurso, resultante dessa prática articulatória, faz surgir uma nova ordem, agora mais democrática e ao mesmo tempo civil.

Neste próximo capítulo, reunimos as discussões sobre como se deu o deslocamento da Educação Rural à Educação do Campo, trazendo as marcas dessa trajetória que é histórica, mas que tem seus sentidos deslocadas, constituindo-se por suturas a partir de novas demandas que vão ocupando o espaço privilegiado do social, possibilitando que os atores políticos articulem-se em torno de equivalências, constituindo hegemonias, que apesar do reconhecimento da dimensão do poder possa entender a necessidade de sua transformação, construindo estratégias mais democráticas em torno de políticas curriculares para o campo mais democráticas e plurais. Reiteramos que o capítulo que se segue, não pretende fazer uma trajetória sobre o poder do Estado frente às reproduções das desigualdades sociais,

pretendemo-nos entender os processos de constituição das políticas, especificamente para a Educação do Campo, pensando tais conquistas como fruto de embates, negociações, e conflitos políticos na luta pelo direito à diferença.

Neste capítulo, ainda seguimos na tentativa de fazer-se entender como se dá essa constituição da política de Educação do Campo e de que forma acontece o deslocamento ‘do rural’ ao ‘do e no campo’ no Brasil, articuladas à compreensão de como ocorrem os processos e os contextos das políticas de Educação do Campo considerando, sobretudo, as políticas em sua produção instável e contingente. Buscamos, contudo, analisar as políticas de Educação do Campo em sua feitura – uma política que não se encerra no escrito nem se desloca pra um espaço do vivido - mas que exige uma articulação entre suas diferentes dimensões, defendendo que nesse espaço da tradução há espaço para negociação na/com a diferença, e essa articulação exige mobilização política (MACEDO, 2006), podendo possibilitar ou limitar os sentidos contextualmente considerados nas políticas.

4.2 Buscando os Sentidos nas Políticas Curriculares – Operando com as traduções nas políticas de Educação do Campo

Temos assistido, nos últimos anos, uma diversificação de temáticas e enfoques nos estudos/ nas pesquisas³³ que tomam a discussão sobre Educação do Campo. O campo de discussões amplia-se e as áreas de investigação sobre Educação do Campo são diversas, porém, um determinante relevante é percebido por nós - a partir do estado da arte - que a pesquisa em torno da trajetória histórica da Educação do Campo é predominante, além das perspectivas essencialistas, presentes em grande número dessas pesquisas. Parece-nos que o espaço das discussões refere-se aos trabalhadores do campo como se fossem um grupo homogêneo de sujeitos representado pelo termo “luta de classe” subtraindo as diferenças existentes nesses antagonismos.

Deixemos claro que, o sentido de nossa questão que justifica a escolha pela categoria discurso como mais potente para entender as configurações do político e do social é: Se esses antagonismos são postos a serem repensados, se suas demandas passam por processos de

³³ Fazemos referência aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Estado da Arte realizada para a escolha do nosso objeto de pesquisa, na medida em que são suficientes para a argumentação aqui desenvolvida (Ver Capítulo 1). Mas não podemos deixar de registrar que outros pesquisadores desenvolvem trabalhos/pesquisas no âmbito das produções sobre Educação do Campo em diversas instituições de propagação de pesquisas, tais como: periódicos específicos da área da educação; anais de eventos científicos reconhecidos na área; repositório de teses e dissertações de outras universidades, entre outros.

articulações em torno de um objeto comum a partir dos processos de identificação na constituição de identidades – tendo em vista a não possibilidade de uma fixação última do sentido -, desloca-se o sentido de “luta” não havendo apenas uma luta de classe, mas lutas que vão sendo articuladas a partir de demandas privilegiadas, dando lugar a lutas diversificadas: feministas, éticas, ecológicas, das minorias sexuais e antirracistas, territoriais, entre outras. Não podendo ser apagadas ou fixadas pela “luta pela classe”, unificando e homogeneizando tais sujeitos e autores-atores das políticas.

Esse apagamento das especificidades das populações do campo ganha visibilidade neste cenário de lutas em torno do direito, do reconhecimento, da diferença e de educação de qualidade no território campesino, o que possibilita uma ampliação e multiplicação nas perspectivas teóricas, alargando-se os focos de estudos e as teorias postas em diálogo, ao mesmo tempo em que,

[...] é empreendido um esforço no sentido de romper com a verticalidade de leituras das políticas, seja pela filiação estadocêntrica, circunscrição às determinações de mercado ou do capital, seja, no extremo oposto, pela crença na autonomia irrestrita de atores sociais localizados na prática das escolas. (LOPES et. al., 2013, p. 393)

As políticas ao serem vistas e analisadas de forma vertical, evidenciam uma lógica de que as políticas são fruto de determinações do Estado, ou do mercado, ou do capital, ou de outras entidades, onde os atores responsáveis irão aplicar um conjunto de normatizações proferidas e direcionadas para as populações, perdendo-se os sentidos expressos nas negociações, nos conflitos, nos consensos na constituição das políticas, bem como a permanente tensão entre o local e o global. Sendo as negociações e disputas entre grupos, constitutivos da política educacional além dos sentidos expressos nas práticas articulatórias que tornam as políticas possíveis, precisam ser considerados nessas análises.

Na próxima seção, buscamos discutir acerca das mobilizações e articulações políticas em torno de uma educação que contemplasse e valorizasse as diferenças dos povos do campo. Vale salientar, que é um terreno de negociações, um movimento onde demandas diferenciais são negociadas e ao se evidenciar nas cadeias de equivalências, hegemonizam-se, constituindo-se enquanto políticas curriculares mais plurais para o campo.

3.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: notas de um percurso histórico

Nesta seção, buscamos analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas para a Educação do Campo. Para tanto, apresentamos a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, compreendendo a Educação Rural enquanto projeto antagônico com a Educação do Campo.

Inicialmente, discutimos a sobre a Educação Rural enquanto paradigma de educação engendrado pelo Estado tendo fortes influências econômicas que firmava um modelo de educação frente a reprodução das desigualdades sociais. Após esse percurso, intentamos em dialogar sobre como a demanda por uma Educação do Campo torna-se objeto político de luta, bem como se avança na compreensão e na constituição de políticas para uma Educação do e no Campo, considerando, sobretudo, as demandas, articulações discursivas, antagonismos e hegemonias engendradas nesse movimento de significação e de negociação em torno do direito a uma Educação do e no Campo.

4.3.1 *Aproximando-nos de “um passado” e discutindo o rural – Políticas de Currículo como terreno de negociações e disputas*

Desde a antiguidade, as primeiras formas de educação entre os seres humanos foram suscitadas no âmbito da família. No meio rural, esse fato não se diferenciou, e de acordo com Fernández Enguita (1989, p.105) “mesmo nos dias atuais, a sede da aprendizagem social e para o trabalho ainda continuam sendo da família nas economias camponesas”.

O mundo rural agrega situações, ambiguidades, contradições, contrastes, tempos, sujeitos que se caracterizam nos dias de hoje, mais pela heterogeneidade dos povos/ do território, das especificidades do lugar e dos modos de viver no campo, do que pela suposição de que há uma identidade fixa, construída a partir das relações dos habitantes/trabalhadores na relação com a natureza, com a terra, com o trabalho (BARROSO, 2011).

Mas, quando falamos em rural no deslocamento de sentido para a Educação do Campo, de que “rural” estamos falando? O rural é uma identidade superada? Constitui-se “em passado” de uma experiência de educação elementar oferecida aos povos do campo? Quando falamos do rural, provavelmente estamos falando de uma identidade que não é fixa, mas que ao mesmo tempo nos remete a ideia de um pretérito, suturado pelas negociações e disputas em torno do reconhecimento das diferenças e de uma educação de qualidade. Esse modelo de

educação destinado à população do campo seria questionado, possibilitando que articulações em torno de demandas comuns, principalmente na luta para que o direito e o discurso de educação de qualidade para os povos do campo fossem postos em evidência.

Para definir a Educação Rural, embora saibamos que não há uma definição – um sentido totalizante e fixo, apenas sentidos em constante movimento em torno de constituir-se enquanto hegemonia provisória –, faz-se necessário iniciar pela etimologia da palavra rural, de forma a compreender o seu uso e origem ao longo dos tempos, ou seja, a política ideológica que permeia esse termo, além da identificação do sujeito a que ela se destina.

Iniciemos, pois, com a etimologia da palavra rural em detrimento da palavra cidade, refletindo acerca dos significados que estes termos produzem na configuração de estereótipos:

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como, por exemplo, *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. Estas referências sugerem, então, uma contraposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria, desenvolvida, por oposição a uma sociedade agrária baseada no campo, que sugere algo atrasado, pouco desenvolvido (SAVIANI, 1994, p. 156-157, grifos do autor).

Embora reconheçamos que as palavras por si só não sejam tomadas de sentido, e que estas ganham importância e relevância apenas no funcionamento no discurso – discurso sendo palavra em movimento, ao trazer a ideia de curso, percurso, prática da linguagem – percebemos que ao longo dessa trajetória o imaginário social ao reproduzir a dicotomia campo/cidade, respectivamente as ideias de desenvolvimento/ atraso, impulsionou que os povos do campo ocupassem ao longo da história, o lugar do não desenvolvimento, de povos que por não serem “civilizados” – da cidade- não necessitavam ter/ receber³⁴ uma educação de qualidade (LEITE, 2002).

³⁴ Os verbos ter e receber utilizados, a nosso ver, designa bem a modalidade de educação rural e por isso foram utilizados. O projeto de Educação Rural não se diferenciava em relação ao modelo de educação oferecido e destinado às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas. Mais tarde, esse modelo de educação “urbana” ao ser contestado, passa a receber outra denominação Educação *do e no* campo que para além de termo,

Os movimentos sociais do campo (re)nascem desse tratamento universal e homogêneo, reivindicam e resistem a modelos e a políticas assistencialistas do Estado, que em pouco dialoga com suas demandas, sobretudo, vem a exigir o repensar desse modelo de educação que fora imposto, vislumbrando uma educação pautada nas experiências do trabalho, mas também nas experiências em outras demandas, a exemplo as experiências práticas dos sujeitos, nos modos de bem viver desses povos, no contato direto com a natureza, com a terra, mas com o conhecimento/ saberes adquiridos e nos espaços onde os sentidos e os símbolos da cultura do campo são produzidos.

A cultura é entendida como produto de uma relação entre símbolo e sentidos produzidos num processo ambivalente, e nessa perspectiva “a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211), não podendo ser considerada como fixa em uma categoria do social. Essa não fixidez de sentido é o que torna possível os espaços de negociação e a luta em torno do direito e da justiça social. A partir dessas considerações, observa-se a inviabilidade do tratamento homogêneo das populações rurais e urbanas, como se a cultura do urbano pudesse compreender as especificidades do rural fixando esses sujeitos em uma educação pautada nos ideais/princípios de educação urbana, ao contrário, não são culturas distintas que lutam por espaços e embates pelo poder, mas culturas que se divergem pelo seu caráter dinâmico e híbrido, possibilitando uma luta em torno do reconhecimento de demandas distintas.

No sentido de entender quais essas demandas que movem e justificam as mobilizações faz-se necessário compreender quem são esses destinatários da Educação Rural? Que população é essa? Baseados em Ribeiro (2012) esses destinatários/sujeitos a que a Educação Rural é ofertada

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 293).

Com isto, avança-se para a compreensão de que a Educação Rural configurou-se, na tentativa de favorecer a expansão de um modelo único de educação, uma educação voltada especificamente para as comunidades urbanas, gerando e produzindo um território campestre excluído/ não desenvolvido, e com uma educação com valores e interesses educativos específicos da cidade. Leite (2002, p.28), nessa perspectiva, enfatiza que as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram despertadas pela sociedade brasileira “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

De modo geral, na visão tradicional do meio rural e atualmente no senso comum, o rural é visto como o espaço do atraso e essa ausência de futuro e de visão de progresso se destacam principalmente no processo de êxodo rural como nos mostra a citação, bem como a visão de desenvolvimento ligado a imagem do progresso no rural apenas pela questão agrária e principalmente pela via do agronegócio. Sendo inicialmente, uma das principais demandas dos movimentos sociais do campo, faz-se necessário compreender a questão agrária no Brasil entendendo o agronegócio como articulação entre as empresas transnacionais e os grandes proprietários de terra.

O agronegócio também chamado de *agribusiness* ou *agrobusiness* é o conjunto de negócios nacionais e internacionais relacionados à agricultura em grande escala para exportação, baseada no plantio de grãos ou criação de rebanhos em grandes extensões de terra. Estes negócios, via de regra, fundamentam-se na propriedade latifundiária, bem como na prática dos arrendamentos. O agronegócio é a expressão do desenvolvimento do capitalismo no campo, que pela forma que toma exige uma ampliação de mercado, que vai desde o latifúndio (a mecanização/modernização, os insumos agrícolas, as empresas de manufaturas, os portos e demais meios de transportes para o escoamento da produção) às empreiteiras, abarcando também a movimentação do capital financeiro (D’Agostini, 2009, p. 27).

A questão agrária no Brasil, protagonizada principalmente pelo Movimento Sem Terra (MST), define o território do campo como espaço de liberdade e resistência, e a partir de lutas articulam suas demandas em torno de igualdade e justiça social (PIRES, 2012). O agricultor, dessa forma, tem-se confundido com a ideia de rural, sendo a noção de rural veiculada a ideia de um espaço/ território que pode ser desenvolvidas atividades do setor econômico e agrícola, pois a agricultura é um desses elementos que constituem o rural. Porém, cabe ressaltar que mais que isso, nesse lugar – no rural - existe vida, culturas, conhecimentos/ saberes, contextos e modos de viver com a terra, bem como outras atividades econômicas que podem ser

desenvolvidas no campo que não seja com trabalho diretamente com a agricultura, são as novas identidades em construção no campo, chamadas também de novas ruralidades³⁵.

Problemas voltados à distribuição de terras tomam o espaço privilegiado nas agendas políticas, como já situamos anteriormente. A luta pela terra ganha visibilidade a partir do MST que tem sua principal demanda a Reforma Agrária³⁶. Partindo dessa demanda pela luta pela terra, pela apropriação de terras para a produção é que propomo-nos a entender que o campo passa a ser espaço de construção de vida, e não tão somente o espaço para a agricultura e produção, passa a ser espaço de complementariedade quando relacionado à cidade, não sendo, portanto, espaços que competem lugar, mas realidades que estão imbricadas em suas dinâmicas diferenciadas.

No Brasil, a palavra cidade/urbano volta-se para a ideia de um aglomerado que se caracteriza pela presença de um mercado, marcado pela reprodução ampliada do capital, mas também como espaço onde é caracterizado pela atividade industrial. O rural, em seu sentido restrito da palavra, está vinculado ao lugar onde se predomina os ecossistemas, a atividade rural, e a atividade agrícola como maior e muitas vezes único meio de produção, de vida.

De certo, as palavras ‘urbano’ e ‘rural’ podem ser utilizadas de várias formas, mas para escapar das “armadilhas que as palavras produzem” quando isoladas, é que se faz necessário discutir sobre a complexidade do termo rural, compreendendo suas facetas históricas, socioculturais, históricas. Sendo que esses conceitos – urbano e rural – apesar de caracterizar particularidades, não são oposições, sendo possível observar estudiosos que defendem a ideia de uma “construção de um *continuum* entre o rural e o urbano nos últimos decênios” (BARROSO, 2011, p. 43).

Cada dia a relação entre campo e cidade é ainda mais vista de forma articulada, complexa e complementar. As investigações e questionamentos sobre a Educação do Campo e sobre a diferença têm surgido nas pesquisas científicas e colocado pesquisadores a debruçar-se nessa trajetória histórica da constituição de uma educação que contemplassem as demandas dos povos do campo. Mas não obstante a isso, o lugar que a cidade/ o urbano tomou historicamente foi um lugar privilegiado quando comparado ao rural, postulando uma ideia de oposição entre campo/cidade e pior: uma ideia de lugar/território inferiorizado. Há claro uma

³⁵ Para Locatelli (2004, p. 12) “a ruralidade pode ser entendida desde um ponto de vista funcional, sob o qual os territórios rurais se qualificam como espaços nos quais coexistem e se integram funções econômicas (produção agrícola, artesanato, turismo e lazer, entre outras), ambientais (preservação de recursos naturais, como água e solo, proteção da biodiversidade) e socioculturais (conservação e desenvolvimento de características sócio-culturais de comunidades locais)”.

³⁶ Para Stedile (2012) “A Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”.

grande distância entre uma relação antagônica entre rural/ urbano que não é apenas semântica como podemos ver na citação a seguir.

Atenuada ou extinta a relação antagônica rural/urbano, permanecem conflitos, distinções, contradições que devem ser apreendidas por meio de investigação. Aquilo que parece ser uma disputa apenas semântica no par dialético urbano/rural, carrega divergências de concepção política, ideológica, social, econômica. (BARROSO, 2011, p. 44).

Esta citação é elucidativa para nos ajudar a compreender que há uma disputa entre esses antagonismos. Disputas que não postulam a anulação do outro, mas o reconhecimento de uma demanda – por educação de qualidade no campo, pelo reconhecimento da diferença desses povos – que a partir das articulações discursivas, constituídas a partir de demandas que ganham lugares privilegiados na agenda política e que ao mesmo tempo lhes representam, num jogo entre equivalência e diferença, tornam-se contingencialmente hegemônicas. São essas identificações políticas que tornam possíveis as negociações e lutas em torno do direito a uma educação que se distancie da realidade da cidade e que compreenda o rural como espaço, para além das relações de trabalho e de meio de produção. Cabe situar que, essa relação de complementariedade entre campo/cidade expressa por Molina (2002, p. 27) na frase: “cidade não vive sem campo” que não vive sem cidade, não se anula a possibilidade de uma educação voltada às demandas dos povos do campo, ao contrário, são espaços antagônicos, mas diretamente imbricados, que se complementam em suas diferenças e realidades distintas, podendo ser tencionadas relações de agonismos.

Os conflitos e mobilizações no campo adquirem proporções ainda maiores. A demanda que era apenas a garantia da terra perde espaço para novos questionamentos, que se constituem em discursos que ultrapassam a luta de classe/ o trabalho e se expande ainda mais para o campo do social e do político. A demanda por uma educação adaptada para as particularidades das populações rurais toma certa proporção, constituindo no âmbito da Educação Rural a corrente de pensamento do “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2012, p.298). Essa corrente pedagógica destinada e pensada para as populações rurais entra nas agendas de discussão a partir dos debates ocorridos nos anos 1930 – 1940 e contrapunha-se à escola “literária”, de orientação estritamente urbana, “que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês” (idem), nessa pedagogia diferenciada para as populações rurais, defendia-se

[...] a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa

concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Posicionamentos correntes sobre os discursos qualidade de ensino, currículo, políticas curriculares e sua repercussão na organização escolar, embora timidamente, vão ganhando os espaços de contestações e conseqüentemente essas experiências de valorização das diferenças, dos saberes dos povos do campo necessitariam ganhar espaço nas mobilizações políticas. No Brasil, a Educação Rural é relacionada a uma concepção preconceituosa do camponês, pois além de não considerar os saberes decorrentes do trabalho do camponês, trata o ensino técnico destinado às populações rurais, reduzido ao ensino e manejo de instrumentos, insumos e técnicas para o trabalho, especificamente para a produção agrícola (RIBEIRO, 2012).

Como podemos ver a escola, no contexto da Educação Rural, ficou responsável por “treinar”³⁷ estudantes para o trabalho ao invés de ensinar/educar os estudantes. Apesar dessas questões, Leite (2002) contribui para a discussão ao enfatizar que as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram despertadas pela sociedade brasileira,

[...] por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 2002, p. 28).

Avançasse para o entendimento de que a educação rural constituiu-se na tentativa de favorecer a expansão de um modelo único de educação, de uma educação voltada especificamente para as comunidades urbanas, gerando e produzindo um território excluído, que ao separar os valores e interesses educativos da cidade, integrava o progresso à cidade, fixando esse campo ao espaço privilegiado de poder, de saber e do desenvolvimento. Sendo assim, as comunidades camponesas se restringiam ao ensino técnico de produção agrícola a qual se destinava para as populações rurais, um modelo de educação que fixava o sujeito no campo, um campo estigmatizado e constituído a partir dos saberes sobre a terra e os meios para garantir alimento à cidade, “o mito da vocação natural do Brasil”, enquanto as identidades e culturas camponesas eram postas no lugar da subserviência e postas no lugar da invisibilidade.

Nota-se que não obstante ao poder político-discursivo que permeia os sentidos e

³⁷ O termo treinar é usado no sentido estrito da palavra, pois alguns cursos - no modelo de Educação Rural - ficavam encarregados de “ensinar” estudantes a exercer o domínio das atividades agrícolas. Sendo os conhecimentos articulados na escola restritos ao tratamento da terra para a produção, ao trabalho, ao manejo de máquinas, ou seja, constituía-se de centros de treinamentos. Para maior aprofundamento ver: (RIBEIRO, 2012, p. 293 – 299).

significados atribuídos aos termos educação rural, o Estado mostra o seu fraco desempenho e/ou desinteresse com a Educação Rural e logo, com a escolarização das populações rurais, essa afirmação proferida pode ser justificada pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. Pois, se a educação no meio rural brasileiro, historicamente, sempre fora tratada num plano inferior pelas oligarquias e governos, denuncia-se e anuncia-se o desinteresse deste - estes que se constituíram como força hegemônica na sociedade - ofertar uma educação de qualidade para os povos e populações rurais. Nesse sentido, Leite (2002) explicita que,

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Há claro uma grande distância entre a escola rural que “tínhamos” e a escola rural que “buscávamos”. Questionemo-nos, pois, que apesar de historicamente ser pensada novas pedagogias para a população do campo³⁸, a exemplo o “ruralismo pedagógico” que apesar de precedido de boas intenções, passa a pensar um modelo de educação e de pedagogia voltado à fixação dos povos no campo. Reiteramos, que apesar de não ter conquistado certa hegemonia, esse discurso desloca a ideia – inclusive a que defendemos – que a Educação Rural mais adequada não é a que prepara as crianças, jovens, mulheres e homens a viver apenas do trabalho agrícola, no campo, mas que possibilite que esses sujeitos repensem os modelos e os objetivos a que a educação ofertada para a população do campo se destina.

Sendo assim, o que se espera de uma educação no meio rural adequada é uma educação que ao invés de fixar, possa contribuir para uma formação crítica do sujeito, onde a mesma seja pensada e pautada a partir dos saberes, dos conhecimentos práticos, teóricos e políticos. Sujeitos que a partir da educação e de uma formação de qualidade, possam sustentar sua decisão de viver no campo ou em outro espaço, mas que caso escolha a vida no campo tenha possibilidade de desenvolver dignamente o território, seja no trabalho, nos modos de

³⁸ A população do campo se caracteriza por ter a cultura como modo de vida, pela sua relação com a produção agrícola, tempo e espaço, território e organização da família e dos modos de vida como um todo associado e dinâmico. Essa população tem identidade (s), que são plurais, e se distinguem de outros povos, tais como os povos das águas, das florestas, seringueiros, extrativistas, indígenas, quilombolas, entre outros. Portanto, os povos do campo, não podem ser vistos como um grupo homogêneo que luta por uma demanda específica. Os povos do campo buscam unificar os sentidos da luta por uma demanda que ganha lugar privilegiado mais que represente esses diferentes povos. É assim, que a Educação do Campo constitui-se enquanto uma hegemonia e a partir disso são constituídas políticas que visam delinear o ensino no campo. Mas ainda assim, sentidos de suas lutas são suturados, possibilitando que novas articulações políticas sejam constituídas e novas hegemonias sejam alcançadas.

produzir, na sua formação educacional, aos direitos sociais e serviços públicos de qualidade no campo, entre outros. Pois, o rural no imaginário e ainda na legislação,

[...] é desenhado pelas carências, faltas, ausências, problemas, abandonos, supressões, inexistências. É significativo registrar que a escola é, muitas vezes, o único serviço público que foi implantado ou que resta, depois de outros terem desaparecidos ou nunca terem existido no meio rural (BARROSO, 2011, p. 46).

É esse lugar de precarização, abandono e de educação e formação voltada apenas para o trabalho, que os povos do campo questionam e iniciam mobilizações reivindicando as suas demandas frente ao Estado – este que impõe uma ordem desigual, auxiliando com isto, na reprodução de relações de poder assimétricas - e unem-se apesar de suas demandas distintas, na luta pelo direito a uma educação de qualidade, pensada a partir da realidade e das diferenças que constituem o campo, mas que seja de qualidade.

Parece-nos que os sujeitos do campo, precisam significar suas demandas e a partir disso, esses antagonismos sociais unem-se a partir de relações agonísticas que os permitem dialogar em suas diferenças e equivalências a partir de uma demanda que lhes são comuns e os representam, construam um ponto nodal, que embora contingencialmente, torna-se hegemônico e que são esses processos que tornam possíveis a constituição de políticas.

Mas, tendo presente todos os elementos que explicitamos, faz-se necessário compreender quem são esses sujeitos que tem como luta uma política educacional que os compreendam em suas diferenças? Que modelo de educação contestam em suas mobilizações e negociações frente ao Estado? Qual seriam suas demandas, e onde tais demandas se materializam no âmbito da política? Com base nessas indagações, é que iniciamos nossas reflexões e apontamentos, principalmente no intuito de compreender que estes sujeitos são os camponeses que contestam não apenas por uma modalidade de educação característica do campo, mas uma educação de qualidade pensada a partir dos saberes existentes no campo, realidade campesina como uma educação que aconteça no campo.

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Desenvolvendo então esta reflexão, podemos chegar à conclusão que os sentidos que permeiam essa contestação, essas mobilizações não estão apenas na demanda de uma educação que aconteça no campo, na constituição de uma escola no território campesino, apesar de essa ser uma das principais demandas. Os sentidos expressos nessas reivindicações, bem como na luta política-discursiva por uma Educação no Campo, reclamam inicialmente por uma educação que exceda o trabalho. Dito de outro modo, as crianças, jovens, adultos, homens e mulheres expressam seu descontentamento com uma escola que tenha em sua formação o tratamento de conteúdos elementares a leitura, escrita e produção agrícola. Ganha espaço privilegiado nas agendas de discussões o discurso por uma educação de qualidade, uma escola com princípios do campo e não mais da cidade – a chamada concepção de educação urbanocêntrica³⁹ -, mas também uma educação que aconteça no lugar, no território campesino. Não significa com isto, que os conhecimentos voltados à agricultura, esta que é predominantemente uma das principais atividades econômicas desenvolvidas no campo seriam destituídas do ensino, pelo contrário.

Os conhecimentos voltados ao trabalho agrícola seriam considerados como uma forma de motivação, para a permanência das crianças na escola por mais tempo, diminuir evasão escolar e analfabetismo na área rural, de apresentar a realidade das crianças do campo em meio aos conhecimentos escolares e não porque os alunos não conseguiriam compreender outros conhecimentos que excedam estas “técnicas do trabalho agrícola”, uma educação que não priorize a fixação dos povos no campo como na concepção do “ruralismo pedagógico”. Cabe destacar, que os filhos dos camponeses experimentam a aproximação com o trabalho⁴⁰ e o estudo muito cedo, inclusive quando ainda crianças iniciam a vida no trabalho, especificamente nas lidas da roça para auxiliar o sustento da família (RIBEIRO, 2012).

A partir dessa realidade, constata-se a importância que a escola, nessa perspectiva de Educação Rural, relacione as atividades práticas do trabalho aos estudos realizados na escola, como forma de melhor construir os conhecimentos e assim, a aprendizagem tornar-se mais significativa para os estudantes. Ao mesmo tempo, há outro aspecto que deve ser considerado para a reflexão feita até aqui, a realidade do trabalho na infância. Esta é uma realidade presente e forte no campo, porém a criticamos. Nossa crítica constrói-se a partir da ideia de

³⁹ Para Hage (2005, p.53) “a concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro”. Sendo assim, essa concepção de superioridade da cidade em detrimento ao campo vem a negar um comprometimento na afirmação e no reconhecimento da cultura do povo do campo.

⁴⁰ Para maior elucidação e aprofundamento da temática ver: RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART et. al. Dicionário de Educação do Campo. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

que, embora não seja uma realidade específica do campo, entendemos que na infância não se deve trabalhar, sendo o trabalho infantil um dos elementos que muito contribui para os problemas sociais e educacionais no Brasil, tendo em vista as dificuldades que a criança enfrenta para ter o seu direito à educação efetivado, e em muitas vezes, distancia-se e evadem-se da escola por intermédio do trabalho precoce.

O cenário das negociações em torno da Educação Básica no Campo inicia em meio à luta pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (OLIVEIRA, 2012). O contexto educacional no mundo rural começa o seu processo de transformação a partir de meados da década de 1980, período que no Brasil é marcado pelo processo de saída do regime militar. A organização dos espaços públicos e as lutas democráticas em torno de direitos tomavam a agenda políticas e de discussões, dentre esses direitos estava a Educação do Campo. Dever-se-ia primar por uma Educação do Campo que garantisse práticas de natureza, educacional e científica, pelo respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão, na reafirmação de direitos para os povos do campo, por isso buscava-se em meio às ações de resistências e negociações expandir as modalidades de ensino para além de uma “Educação Básica do Campo”, como tratado já na Constituição de 1988.

[...] as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. [Nesse processo de resistência e de saída do regime da ditadura militar] [...] a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11, [grifos nossos]).

Entretanto, nos anos 1990, os movimentos sociais populares rurais do campo, liderados principalmente pelo MST, incluem a educação na pauta das agendas políticas como uma de suas primeiras demandas. As iniciativas dos movimentos sociais passam a apontar outros sentidos, já não era o discurso de classe social que era considerado como principal demanda. A escolarização elementar - ofertada através de classes multisseriadas ou não, de 1ª a 4ª série - já não era mais suficiente e, portanto, questionada. Não obstante a isso, já não bastava a Educação Rural aparecer como apêndice na legislação educacional, pelo menos até os anos de 1990 (RIBEIRO, 2010), exigia-se políticas de Educação no Campo e não política para a Educação Rural. A política adotada para a Educação Rural, ao invés de sujeitos-autores de sua própria história, cultura, saberes, política, tratava as populações rurais como meros objetos de uma educação e de programas educacionais impostas, pois os povos rurais não

foram consultados acerca de suas demandas, nem tampouco informados sobre os programas a eles destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação desses programas.

Nesses processos de resistências, aliando mobilizações e experimentações pedagógicas, vários grupos e entidades⁴¹ - sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária - com demandas distintas que passam a atuar juntos, cabendo destacar que o que moviam essas articulações políticas era a demanda que hegemonicamente se constituía e que lhes representava: um sistema público de ensino para o campo, vinculado ao paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural e de valorização da diferença.

É suscitado a partir dessas inquietações, confrontos e negociações frente às políticas assistencialistas do Estado – a saber, a política da Educação Rural postas nos apêndices da legislação – ao reivindicarem a luta pela terra, a educação escolar vinculada ao trabalho tendo por base os princípios dos movimentos que a constituem, os saberes práticos/ teóricos, a cultura, as especificidades e particularidades e principalmente o princípio da colaboração. A Educação Rural, uma educação voltada à negação dos povos do campo é questionada pelos sujeitos-atores políticos e a Educação do Campo torna-se uma demanda comum aos diferentes povos, embora que tenham interesses peculiares, os povos do campo, unem-se a partir da demanda Educação do Campo, articulando-se para que a demanda por educação de qualidade do campo torne-se hegemônica e entre na agenda política.

Dito de outro modo, a Educação do Campo vem se constituindo historicamente pelos movimentos sociais do campo que inicialmente tem como demanda e luta a Reforma Agrária, que se configura como a luta pela terra, mas que tem alcançado proporções ainda maiores ao longo de sua trajetória, conseguindo articular demandas diferenciais, agregar sentidos políticos e constituir a demanda que vem a mover a Educação do Campo, o discurso da educação diferenciada.

A constituição de 1988, a partir desses movimentos e articulações políticas, consolidou o compromisso do Estado em promover a educação para todos, assim os direitos

⁴¹Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). (BRASIL, 2007, p. 12).

ao respeito, à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Concomitante a isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) estabelece que os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, promovam a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, referindo-se a Pedagogia da Alternância⁴².

A Educação do Campo ganha expressividade política nessa arena de discussões quando os diferentes movimentos sociais - dos povos das florestas, das águas e do campo, por exemplo - articulam-se politicamente diante de uma demanda única “Uma Educação do Campo”, que pudesse articular as diferentes demandas e hegemonizar, ou seja, constituir-se enquanto hegemonia. Sendo que, para poder tornar-se hegemônica a luta, o movimento do campo precisou se esvaziar também das particularidades que lhes são específicas para poder ser e constituir-se enquanto um movimento: “Por uma educação do Campo”, um movimento que apesar de ter demandas particulares e diferenciais, é constituído a partir de um sentido que contingencialmente ganha o espaço do universal – um ponto nodal - e representa uma demanda específica. Essa demanda e, ao mesmo tempo, objeto político e motivo da luta desses movimentos, se deslocam a partir da lógica da equivalência, tendo em vista os efeitos de alguns discursos em direção a outros, o que permite que em torno da Educação do Campo, assumam-se novos antagonismos sociais, formando articulações hegemônicas, com vista em projetos hegemônicos e emergentes, a saber, mais democráticos e plurais.

4.3.2 Percorrendo campos “recentes” – A constituição de Políticas Curriculares para a Educação do Campo

A Educação do Campo se constitui historicamente em meio a negociações no campo das políticas curriculares, sendo tencionada a partir das articulações políticas que “tem a capacidade de reinventar e reorientar as ações do Estado e as políticas” (GOHN, 2014, p. 159). Inicialmente a luta principal é pela Reforma Agrária, essa demanda que ganha uma totalidade inicialmente tornando-se hegemônica nas mobilizações e atuações políticas, mas que ao longo de sua trajetória vem alcançando maiores proporções e reconfigurando-se em torno de novas demandas, sendo o direito a educação e uma educação diferenciada, os discursos que buscam construir um centro privilegiado que se fixe, embora parcialmente,

⁴² Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. A Pedagogia da Alternância consiste em adequar o calendário escolar aos períodos de grandes colheitas no campo, garantindo assistência e diálogo com a realidade de produção agrícola do campo, contribuindo assim, para a diminuição da evasão nas escolas do campo.

constituindo-se um ponto nodal a partir das articulações discursivas e dos jogos entre diferenças e equivalências (LACLAU; MOUFFE, 2015). Estes novos discursos, desloca o sentido inicial da luta e torna o direito a uma educação diferenciada o principal objeto de luta e de mobilização política, a demanda que move a atuação política em torno de uma democracia mais radical e plural.

Consideremos, pois, fundamental destacar que o título desta seção bem pertinente para a discussão da temática precisa ser mais bem explicado por nós. Ao indagarmos o sentido da palavra “recente”, propositiva para a discussão do campo das políticas curriculares de Educação do Campo, faz-se necessário recorrermos a outros questionamentos, tais como: Que lugar é esse de que se fala quando referimo-nos à constituição de uma Educação do Campo? O campo das políticas curriculares para a Educação do Campo é um campo fixo com fundamento último? Essa é uma discussão recente nas políticas curriculares de Educação do Campo? Que escola é essa que sutura o social e ‘recria’ o modelo de educação destinada historicamente aos povos do campo, a Educação Rural? Quais demandas deslocam os sentidos e constituem as articulações discursivas em torno do que é campo e de que educação é essa que se pretende?

Se considerarmos que toda política curricular é uma política cultural, já que “o currículo é fruto de uma seleção de cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”, como bem nos coloca a pensar Lopes (2004, p.111), as políticas de Educação do Campo são marcadas por conflitos, negociações no campo das diferenças e equivalências em torno do direito a educação, tendo como principal demanda a diferença e, ao mesmo tempo constitui-se enquanto principal objeto de luta desses sujeitos nas articulações políticas o discurso de qualidade na educação, a saber na Educação do Campo. Dessa forma, cabe-nos dizer que as políticas de Educação do Campo, apesar de ser pouco exploradas em pesquisas e estudos curriculares, principalmente a partir da categoria de recontextualização/ tradução nos contextos das políticas (Como podemos ver no Capítulo 1), não se constitui como uma discussão nova⁴³. É possível entender em sua trajetória os conflitos e mobilizações, as demandas que ganham espaço privilegiado nas agendas políticas e se constituem como objeto político de luta, uma educação diferenciada do e no campo. Nesse campo, veio se destacar a participação ainda mais ativa dos movimentos sociais do campo, pelo acesso a educação,

⁴³ Para maior entendimento sobre a constituição das articulações políticas que os sujeitos constituem a partir do jogo entre diferença e equivalências e como essas demandas ganham um lugar privilegiado na agenda política desses sujeitos que lutam por uma educação do e no campo, ver seção anterior.

principalmente em meados nos anos 1980 contra os ideários da ditadura militar, mas também por democracia sendo que uma das bandeiras de luta era pela “educação, direito de todo cidadão e dever do Estado” (ARROYO, 2015, p. 55).

Os coletivos reivindicam os currículos da educação e a produção das desigualdades construídas principalmente no território campestino, onde estes povos do campo foram vistos como inferiores em nossa história, na política, na cultura e até no campo pedagógico. Nessa perspectiva, “os movimentos do campo retomam, repolitizam e radicalizam essas lutas: ‘educação direito nosso, dever do Estado’ (ibidem)”.

O currículo neste contexto é questionado e entendido como um híbrido, longe de ser um instrumento que tece uma ‘síntese’ das diferenças, de todo o conhecimento, de todos os valores, de todas as culturas. Levando essa reflexão mais longe, entendemos, pois, que o currículo é um terreno de negociações marcado pela contingência e precariedade. Não se pode pensar, a partir da categoria discurso – lugar do qual falamos – pensar o currículo, bem como as políticas curriculares como documentos oficiais em seu fundamento último pronto a ser executado. É deslocada a demanda de uma Educação ‘no’ Campo – apenas no território campestino – a luta ganha outro objeto político, a qualidade da Educação do e no Campo, princípio este vinculado principalmente à garantia de uma educação pensada a partir das especificidades dos povos do campo, além de a educação ser, acontecer e ser reinventada no território campestino. É um currículo para uma Escola do e no Campo em construção, são políticas curriculares de Educação do Campo sem um fundamento último, e é esse vazio normativo que acreditamos ser capaz de reinventar o curso e o percurso da educação do campo, a constituição de seu conceito, embora seja impossível pensar uma definição fixa do que seja Educação do Campo, visto a impossibilidade do fechamento do social.

Com efeito, o campo das Políticas de Educação do Campo sofre suturas e deslocamentos a partir das articulações políticas decorrentes dos discursos em torno de uma política mais democrática e plural, uma política de Educação do e no Campo que, entendida a possibilidade de aproximação da recontextualização aos processos dos hibridismos nas políticas curriculares, se constituem por sentidos imprevisíveis constituídos hegemonicamente na articulação entre cultura e política, bem como na negociação incessante que produz as políticas de currículo (LOPES, 2004).

Caldart (2012, p. 257), em outras palavras, ressalta que Educação do Campo é um conceito em construção, configurado como uma consciência de mudança que ela materializa ou projeta, como “uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras

denominações. Há, contudo, práticas sociais e políticas que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, que tem como sujeitos-atores e protagonistas nos processos de articulações políticas, os movimentos sociais do campo. Discursivamente, estas considerações seguem a direção da compreensão que, a Educação do Campo se confronta com a Educação Rural, mas não se constitui como uma “Educação Rural Alternativa”, são na verdade hegemonias em disputas em constante (re)afirmação, disputam projetos, reivindicam novas demandas que denunciam, enunciam e anunciam novos sentidos nos currículos e nas políticas curriculares. Dito de outro modo, a Educação Rural apesar de superada nos textos oficiais, torna-se presente ainda nos dias atuais na medida em que as tensões – entre Educação Rural e Educação do Campo- cercam o chão das escolas do campo, sendo a Educação do e no Campo, o direito, os saberes, os conhecimentos, negociados diariamente nos espaços do entre-lugar das políticas curriculares/ dos currículos, ou seja, nos processos de recontextualizações e traduções das políticas.

Tendo presente todos os elementos que explicitamos até o momento, discutiremos sobre os movimentos e articulações discursivas que se evidenciam na trajetória de constituição das Políticas de Educação do Campo, que nos parecem básicos para o entendimento das nossas inquietações e indagações elencadas no início desta seção. Porém, é relevante destacar a complexidade das políticas curriculares que devido ao seu caráter contingente os sentidos expressos nesta trajetória ampliam-se e deslocam-se no movimento dos sentidos, pois consideramos que a escola bem como as políticas curriculares são “campos sujeitos a negociações, renegociações e disputas” como bem argumentam Ramos, Barreiros e Frangella (2012, p. 80).

A partir das formas de controle existentes na escola - formas de controle e organização que coexistem em meio escolar – faz-se possível entender os limites da escola em operar coerentemente com metas das políticas curriculares instituídas como meios para materialização do campo oficial para o campo da prática (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2012).

Dessa forma, assumindo a perspectiva de que as políticas são traduzidas, ao invés de ‘implementadas’ destaca-se o caráter contingente da recontextualização das políticas que embora seja embebida dos textos políticos instituídos, possibilita a constituição de novos sentidos, de novas demandas. Essas demandas dominam o campo do social em torno de novas articulações políticas, possibilitando com isso que ações políticas sejam organizadas a partir de antagonismos que regulam e colocam em movimento uma fronteira que faz com que as formações hegemônicas se deem no espaço do indecível. É o caráter não absoluto e não

definitivo que tornam-se condições para a hegemonia provisória, é essa incompletude no campo da constituição que possibilita as tensões para a incessante manutenção da hegemonia.

O contexto da educação básica do campo no Brasil, em meio a lutas pelos direitos humanos nas áreas rurais, vincula-se a projetos distintos do que vem a ser significado enquanto Educação do Campo pelos diferentes povos do campo. Neste cenário de atuações políticas, em detrimento a diversidade de projetos existentes nesse campo, há que se buscar elementos, eventos, movimentos e processos que contribuam para que os sentidos que os movem possibilitem que demandas individuais sejam deslocadas em seus sentidos, tornando-se a partir de um jogo de consensos e dissensos, demandas universais. Essas demandas são universais não no sentido de serem completas, mas por representar provisoriamente os interesses dos diferentes povos do campo e ao constituir-se enquanto hegemônicas, a demanda por uma Educação do Campo veiculada nas articulações políticas, vem tencionando o Estado no que concerne a “organização dos espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237). Essas articulações só são possíveis a partir das identificações sociais que são constituídas (MENDONÇA, 2015), e são essas articulações que constituem as lutas políticas em torno do direito a Educação do Campo - direito ao acesso e permanência de todos - bem como o respeito às diferenças como princípio de combate à exclusão.

Se o discurso é estabelecido a partir da relação entre elementos (diferenças), esses elementos passam para o status de momentos (equivalências) durante a articulação e dessa forma, os discursos se constituem por processos de identificações que se dão no campo do social. Nas palavras de Mendonça (2012, p. 76) “compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e nem tampouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas”.

Nessa linha de compreensão, a partir da perspectiva discursiva a qual assumimos, não podemos considerar que existem grupos definidos *a priori* e que tampouco possuem discursos prontos, pois os discursos são constituidores de grupos específicos, sendo, portanto, possíveis sempre de ser outros sentidos que tomem o discurso em outro momento, em outro contexto, em outro grupo. Em outras palavras, não possuem um grupo (de classe) que possuem discursos únicos *a priori* que representem as diferentes demandas articuladas na luta política por uma Educação do Campo, existem discursos que se constituem a partir de demandas de grupos específicos, tais como, por exemplo, as lutas políticas feministas, antirracistas, de gênero e dos diferentes povos do campo que possuem demandas distintas, dentro do campo da Educação do Campo.

A Educação do Campo não se constitui enquanto um campo recente de contestação e de lutas na sociedade moderna ou nos dias atuais. E apesar de os discursos da Educação do campo guardar marcas de um antagonismo frente à Educação rural, surge de uma ordem que busca colocar nesse horizonte o direito dos camponeses a educação, “nasce de outro olhar sobre o campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.11). O termo Educação do Campo não marca um surgimento, aparição ou mesmo simples troca de nomenclatura, mas carrega em si uma construção histórica que a diferencia da Educação Rural oferecida por décadas pelo Estado.

A construção histórica da formação discursiva Educação do Campo não representa uma transição do que se compreende por Educação Rural, nem tampouco expressa um discurso de abandono aos sentidos que esse último termo citado carrega. A Educação do Campo tem sua marca pela contraposição ao modelo Rural de Educação – um modelo de educação elementar que seria ofertada pelo Estado aos povos do campo, uma educação que em pouco ou nada se diferenciava dos modelos urbanos de educação –, uma luta marcada por sentidos que se contrapõem a esse modelo e paradigma de Educação Rural, que visa, sobretudo, “romper com uma hegemonia constituída através de articulações discursivas engendradas pelo Estado e pelo sistema capitalista” (CUNHA; SILVA; RAMOS, 2017, p. 4).

Essa articulação discursiva que constitui a hegemonia engendrada pelo Estado caminha frente ao controle e domínio do poder/ saber e alimenta um sistema desigual de reprodução que acentua as desigualdades sociais, a desvalorização cultural - de povos em detrimento a outros, de territórios em relação a outros, de saberes em relação a outros -, bem como submetendo os trabalhadores a sua exploração, a partir de um modelo de educação elementar para o trabalho, a Educação Rural, como abordado na seção anterior.

Levando essa reflexão mais longe, os movimentos sociais do campo, a partir de articulações políticas que tem como protagonistas os povos das florestas, das águas e do campo, entre outros, precisaram se articular diante de uma demanda única, um movimento “Por uma Educação do Campo” que pudesse articular as diferentes demandas e hegemonizar, constituindo-se enquanto um movimento único. Mas, apesar de terem como objeto de luta uma demanda que representa os diferentes grupos, esses movimentos carregam outras lutas com sentidos e demandas peculiares. Em outras palavras, o movimento do campo precisou esvaziar-se também dessas particularidades que carregam e os sustentam, para que assim, pudesse ser e constituir-se enquanto um movimento único “Por uma Educação do e no Campo” que representaria os movimentos sociais do campo, e resistiriam a partir da constituição de novas hegemonias, mais democrática e plural.

Gonh (2008) sobre o enfrentamento dos movimentos sociais frente ao Estado enfatiza que esta resistência se dá na medida em que

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elaboram-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta (GOHN, 2008, p. 19).

De fato, entendemos que a luta em torno de uma Educação do e no Campo, não se dá na trajetória histórica de Educação do Campo de forma linear onde as conquistas são alcançadas e perpetuadas no âmbito da prática, seja no âmbito de políticas curriculares, seja nos currículos das escolas do campo. Tampouco, consideramos que exista um fundamento último nas políticas de Educação do Campo. Esses discursos se renovam e anunciam novas demandas em torno do que é significado enquanto Educação do Campo, qualidade, diferença. São essas demandas construídas nos processos de identificações sociais que possibilitam os jogos entre diferenças e equivalências nas articulações políticas. As políticas curriculares para a Educação do Campo são constituídas num campo de tensões, e os movimentos sociais do campo como protagonistas dessa luta são inseridos nesse terreno de negociações e articulações políticas, que a partir de movimentos de conformismos (momentos) e resistências (elementos) recriam-se e anunciam-se no campo do direito e educação, inscritos em processos mais justo, democráticos e plurais.

A realidade da educação no mundo rural ao longo de sua trajetória histórica vem sendo transformada por movimentos instituintes que começam a articular-se com mais força a partir do final dos anos 1980, período este que se findava o processo da ditadura militar, onde os direitos sociais e civis eram reclamados, principalmente o direito a Educação do Campo. O movimento em torno de uma Educação do Campo inicialmente tem a reforma agrária como principal objeto de luta, embora logo se perceba a necessidade de agregar novas demandas e ampliam essa luta a partir dessas novas demandas. Ao mesmo tempo, é relevante destacar que os movimentos sociais do campo sofrem ao longo da trajetória da constituição de uma Educação do e no Campo, pois tem sua realidade e sua luta escrita num campo de tensões,

tencionando entre avanços e retrocessos na legitimação de suas principais demandas e essa é um elemento bem presente no campo da Educação do Campo.

A década de 1990 foi relevante, neste sentido, para a consolidação de outros movimentos iniciados pela universalização de uma educação básica e às diversas modalidades de educação - educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo – “que reconfiguram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237). Esses novos coletivos apresentam-se com marcante presença no cenário nacional nas mobilizações em torno do direito, reorganizam-se e lutam se contrapondo a hegemonia estabelecida pelo Estado, vislumbrando um modelo de educação articulado as suas principais demandas e logo, ampliando o campo dos direitos. Assim, o que se buscava em suas lutas políticas iniciais era uma educação básica inscrita em políticas de universalização para que pudesse se tornar um direito de todos, inclusive dos “povos do campo” e dessa forma, os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares iriam pautar-se de uma formação que assegurasse as territorialidades e identidades socioculturais dos povos do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Quando tratamos de Educação do Campo faz-se relevante destacar que ao nos reportarmos ao termo povos do campo⁴⁴, não reduzimos a extensão da palavra a contemplar apenas os camponeses trabalhadores/as do campo, ao trazer e apresentar este termo na nossa discussão referimo-nos à diversidade de povos que compreendemos ser do campo, como os quilombolas, indígenas, povos das florestas, das águas, entre outros. São a partir dessas demandas desses diferentes povos do campo que os movimentos sociais atrelam a luta em torno de uma Educação do e no Campo que os representem. Nas palavras de Arroyo (2015, p. 53):

As lutas dos movimentos sociais explicitam, radicalizam, reorientam politicamente as velhas e múltiplas formas de conflito no campo a que estiveram e estão atreladas às possibilidades e limites de um sistema de educação do campo.

Com efeito, o discurso hegemônico engendrado pelo Estado de uma “educação, direito de todo cidadão e dever do Estado” era questionado, pois como o Estado dito democrático, de

⁴⁴ O uso e o tratamento da expressão “povos do campo” contemplando a diversidade de povos do campo é mais bem aprofundado e explicitado na seção 3.1, desse mesmo capítulo. Apresentamos quem são os povos que são designados por nós, enquanto povos do campo a partir do § 1º Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010. Essa distinção faz-se relevante para o entendimento de que não é um discurso único que representa esta diversidade de povos, embora as demandas particulares desses povos esvaziam-se de sentidos tomando corpo em demandas que representa os diferentes grupos em seus sentidos mais estritos, sendo hegemônicas provisoriamente a partir das articulações políticas.

direito, seria obrigado por meio de resistências dos movimentos sociais do campo a reinventar o modelo de educação ofertado para a população do campo e a afirmar a garantia dos direitos universais expressos em políticas, ao menos afirmar a universalização do acesso à educação básica no campo.

Tendo percorrido o caminho frente a “um passado” ainda presente nos dias atuais – a Educação Rural -, e na tentativa de delinear uma trajetória histórica de um campo “que não é recente” – a Educação do Campo-, propomo-nos a concentrar nossa atenção para um resgate histórico do decurso na constituição do nosso objeto de estudo – a Educação do Campo. Salientamos, pois, que a exposição/enumeração dos “momentos” expostos na trajetória da Educação do Campo, feita por nós, não recai na suposição de que esta educação está decretada ou constituída em um fundamento último nos dias atuais ao serem expressas nas políticas curriculares, ao contrário.

Entendemos a relevância desses momentos históricos no campo da constituição de direitos por uma Educação do Campo instituída nas políticas curriculares e diretrizes curriculares. Neste nosso estudo, procuraremos compreender as contradições entre o constituído nas políticas curriculares e os sentidos expressos no processo de recontextualização/tradução das políticas, compreendendo-o a partir do movimento cíclico dos diferentes contextos abordados por Ball (1992).

Munarim (2008) nos auxilia na compreensão do que vem a ser significado enquanto “momento histórico”:

“Momento histórico” ou simplesmente “momento”, aqui, não quer significar prioritariamente uma demarcação de espaço curto de tempo assinalado por um evento passageiro qualquer, ainda que a referência a um determinado evento possa contribuir, e via de regra contribuiu, à compreensão que quero aqui atribuir. Defino por “momento” um conjunto de ações humanas, em condições determinadas, em torno de um certo eixo violativo condutor, que se tecem num conjunto mais amplo de ações [...] Um “momento” suscita outros “momentos” a substituí-lo agregando-no, assim como pode conectar-se a outros “momentos” paralelos e complementares, formando um quadro de práticas sociais que constituem um “movimento social” amplo. (MUNARIM, 2008, p. 62).

A partir de um enfoque discursivo, consideremos que estes “momentos históricos” estão permeados de sentidos que se deslocam, outros discursos ganham força na ação política e vão sendo anunciados e enunciados a partir de novas demandas. A Educação do Campo, neste sentido, se inscreve enquanto um significante que se faz em um constante processo, não há uma plenitude, mas ao mesmo tempo essa plenitude almejada e buscada a partir das novas

hegemonias evidencia-se através da falta (LOPES, 2015), ao mesmo tempo em que tem os sentidos deslocados nos processos de identificações sociais e nos terrenos de articulações políticas.

Consideremos, pois, fundamental ressaltar que no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já se estabelece algumas normatizações para a Educação do Campo, especificamente no tratamento de propostas curriculares, metodológicas, organizacionais e de adequação ao modo de vida dos camponeses.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O artigo 28 da LDB, ao apresentar as especificidades do campo, com respeito não tão somente a diferença, mas também o reconhecimento desta, reafirma uma inovação no sentido de acolher as diferenças sem as transformá-las em desigualdades. Por conseguinte, implica na importância de que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações no tratamento daquele povo, considerando não apenas o espaço geográfico, mas as atribuições socioculturais. Dessa forma a LDB, atribui para os sistemas de ensino a responsabilidade diante da flexibilização na organização do ensino, para que assim, haja adaptações nas formas de organização, funcionamento e atendimento, possibilitando com isso, que as escolas e os sistemas de ensino possam adequar-se ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão do caráter universal do direito à educação.

O discurso do direito a uma educação de qualidade constitui-se nesse campo de discussão, como a principal demanda instituída nos processos de articulações políticas protagonizados pelos movimentos sociais do campo, como podemos ver na citação a seguir.

O reconhecimento seria uma luta por ampliação de direitos. Ao lutar por sua autorrealização e seu reconhecimento, os indivíduos [atores sociais] estão trabalhando sobre e com os conflitos existentes. Os movimentos sociais surgem dessas relações de conflito. Eles são parte da luta por reconhecimento. (GOHN, 2011, p. 49. [grifos nossos]).

Discursivamente, entendemos que os conflitos existem a partir do que entendemos por antagonismos. Em um sentido estrito, “antagonismo é uma relação negativa em que certa identidade tem a sua existência negada por outra identidade no sentido absoluto do termo”

(MENDONÇA, 2015, p. 76). Sendo assim, a Educação Rural se faz enquanto um antagonismo à Educação do Campo, pois, só podemos conceber a existência de um discurso por uma Educação do Campo - uma educação pautada no reconhecimento da diferença e de qualidade do e no campo - a partir da presença de uma Educação Rural como tal – uma educação que nega os saberes do campo, bem como sua relação com a natureza, cultura, história, instituída tão somente um modelo de educação voltada à desqualificação e exploração do trabalho. Isso quer dizer que, parafraseando Mendonça (2015) não há discurso político que se constitua senão negativamente numa primeira instância.

Começamos, então, a situar os “momentos” do contexto histórico da trajetória da Educação do Campo no Brasil, tendo em vista, os posicionamentos correntes dos atores sociais, frente aos processos de articulações políticas, que se tem deslocado ao longo do percurso histórico, constituindo-se enquanto principal demanda a qualidade da educação no espaço rural.

O I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997 na Universidade de Brasília (Unb) tiveram em seu protagonismo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constitui-se enquanto marco na constituição histórica da Educação do Campo. Nesse encontro, o MST foi desafiado por algumas entidades⁴⁵ a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro, de forma que a demanda que moveria esse movimento nas negociações políticas que antes era a Reforma Agrária, deslocava-se em seu fundamento para uma educação de qualidade para o meio rural enquanto objeto político de luta, sendo uma educação que adotasse além dos conhecimentos escolares articulados com o contexto do campo em colaboração com os saberes relacionados ao trabalho com a terra.

Nesse bojo de desafios, bem como a partir de impactos negativos de dois episódios⁴⁶ conflituosos entre agricultores e repressão estatal, o governo federal empreendeu para amenizar esse conflito, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 16 de abril de 1998, programa este que mesmo sob fortes tensões permanece em vigência nos dias de hoje (CALDART, 2012).

⁴⁵ As entidades que apoiaram o I Enera junto com o MST foram as entidades promotoras da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB), esses consistiam em um grupo em Apoio a Reforma Agrária (CALDART, 2012, p. 264).

⁴⁶ O primeiro consiste no conhecido Massacre de Corumbiara (RO) que ocorreu em agosto de 1995, e o segundo foi o Massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido em abril de 1996. Esses episódios conflituosos são abordados minuciosamente por Barroso (2011).

O surgimento da expressão “Educação Básica do Campo” nasce no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que ocorreu em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de Julho de 1998, mas que logo, passa a ser contestada e chamada de “Educação do Campo” a partir de discussões proferidas em Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, sendo essas implicações reafirmadas nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (FERNANDES, 2008; MOLINA, 2006).

Na I Conferência debateu-se e discutiu-se sobre a expressão ‘campo’ e não mais o termo usual ‘rural’, para além de nomenclatura este termo carrega uma perspectiva de luta, de educação, e por sua vez, representaria um contraponto de forma e de conteúdo do que no Brasil denominava-se enquanto Educação Rural. A partir dessas discussões foram reafirmadas propostas e experiências de resistência no campo, afirmando-se e constituindo-se em outro projeto de educação, a Educação do Campo.

O campo, neste sentido, é considerado nesse outro projeto como espaço de vida digna e que é legítima a luta que esses movimentos vêm tecendo ao longo da sua trajetória, uma luta por políticas públicas específicas e por um projeto de educação próprio para os sujeitos do campo. Nas palavras de Pires (2012, p. 94) preconizava-se com essas tensões “a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada para essa realidade”.

Uma Educação do Campo foi proposta como um projeto antagônico ao modelo de educação engendrado pelo Estado, e em contraponto a esse silêncio frente à hegemonia estatal posta nas propostas da chamada Educação Rural ou Educação Rural no Brasil, contestava-se a demanda da diferença, o reconhecimento desses povos a partir de um novo olhar para as populações que no campo vivem, buscava-se repensar esse modelo e incluir esse novo projeto nas agendas políticas. Em outras palavras, constituía-se “um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular”, que traz em seus princípios “um novo olhar sobre o campo, um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no campo” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 2004, p.1 e 27).

Sobre a implicação e constituição do termo “Educação do Campo” é preciso fazer algumas observações. Existe uma aproximação entre os termos “campo” e “rural”, que não são semânticas. Os sentidos que inundam esses termos de significação não podem ser utilizados como sinônimos quando tratados na trajetória da Educação do Campo. Consideremos, pois, a partir dos estudos de Mendonça (2015) sobre os limites da democracia a partir de Laclau, que a Educação do Campo é um projeto de educação que nasce numa relação antagônica ao modelo de Educação Rural instituído, que, apesar de negar uma

identidade – a identidade dos povos do campo – é a possibilidade de sua constituição. Dito de outra forma é a partir da Educação Rural que a Educação do Campo é recriada como um projeto político de transformação da realidade instituída por décadas no campo, representado na relação antagônica frente ao poder estabelecido – a hegemonia dada pelo Estado.

Com a Educação do Campo busca-se não apenas resumidamente a mudança de um termo, carrega em si o discurso de reconhecimento prioritariamente para a escolarização da população do campo, pois a educação compreende a formação de pessoas como sujeitos de seu próprio destino, sendo um processo complexo que tem estrita relação entre cultura, valores, jeitos de produzir, com formação para o trabalho, mas também, para a participação política (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Os discursos da diferença, do reconhecimento e da visibilidade são objetos de luta nesse novo olhar para a educação para os povos do campo a que se pretendia. A demanda por educação de qualidade trazia outros elementos para serem questionados, a exemplo: os valores, os saberes, as diferenças, os modos de produzir, a formação política, a anulação da dicotomia entre campo e cidade, entre outras questões.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, consideram-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do trabalho sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2004).

Como podemos acompanhar a partir das explicações tecidas até o momento, a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao lutar e tentar negociar as políticas públicas que garantam aos povos do campo o direito à educação, e especialmente à escola, mas não é qualquer educação que se exige, reivindica-se e articula-se politicamente por uma educação *no* e *do* campo (CALDART, 2002). Para Caldart (2002, p. 26) a Educação do Campo da qual se fala, pensa e almeja-se deve ser *no* e *do* campo, pois, é de suma importância que seja “*No*, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Cabendo destacar, que este é o conceito em constante constituição, a Educação do Campo, sem se descolar dos movimentos sociais que a faz surgir, tem deslocado seus sentidos de lutas ao longo de uma trajetória histórica e ainda nos dias atuais, outras demandas vão surgindo em meio às práticas que vão sendo engendradas no

cotidiano das escolas, nas identificações sociais construídas pelos atores-sujeitos nas articulações políticas, bem como nas políticas de educação para os povos do campo.

Ademais, merece ainda ser enfatizado que, em razão de fazer parte da busca legítima de preenchimento/atendimento às suas demandas⁴⁷ que ganham representatividade nas negociações em torno do direito, a afirmação de uma educação de qualidade que reafirme a sua própria identidade, nas articulações políticas com outros grupos, nos processos de identificações sociais e nas mobilizações com o Estado, os movimentos sociais do campo – estes que não compreende apenas um grupo social (classe), um povo, mas compreende povos do campo a exemplo: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros. Estes povos de demandas diferenciais buscam ainda interesses mais específicos e particulares em outros momentos políticos, embora em um dado momento estes interesses desapareçam, ou melhor, esvaziem-se de sentidos, ao dar lugar apriorístico a uma demanda que os representem (equivalências), reaparecem com força e ganham lugar em outras arenas políticas.

Ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica. Em outros termos, esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida em que transfere ao Estado a tarefa da formação (MOLINA, 2006, p. 17).

Por outro lado, é compreensível que nas lutas hegemônicas entre os sujeitos-atores políticos e nas suas relações com o Estado, reivindiquem e questionem a ação do Estado como educador ao lutarem pelo discurso “Educação Pública dever do Estado”, mas procurem através de ações políticas e de investimentos radicais, participar da constituição das próprias experiências pedagógicas do campo, influir e informar diretamente nestas ações que se dão dentro do sistema público, mas que perpassa para outros espaços, inclusive as escolas do campo.

Continuemos, pois, nessa trajetória revisitando uma citação do texto do professor Munarim (2006, p. 18), texto que se faz atual no momento político, - o qual vivemos no país atualmente, o qual afirma que “o campo brasileiro está em um desses tempos politicamente

⁴⁷ Referimo-nos às demandas que ganham força nos jogos de equivalência e diferenças e universalizam-se - provisoriamente- para atender a uma demanda que teve seus sentidos ampliados de tal forma que, fez-se possível representar a demanda dos atores sociais frente a um projeto de educação hegemônico, a saber, a Educação do Campo, uma educação para os povos do campo.

densos. Tempos propícios para políticas movidas à lógica dos direitos”. Pois bem, é preciso enfatizar que quando tratamos de constituição de políticas públicas, não estamos restringindo a área de educação, pelo contrário, qualquer que seja a política, sucede-se e cruza-se em um tempo denso e produtivo de luta e mobilização no seu campo, pois as políticas não são neutras, insurgem de tensões e esse é o contexto de interesses, ou seja, um dos momentos das políticas.

De um lado a participação dos movimentos sociais, especificamente, os movimentos sociais do campo, no caso das políticas públicas para a Educação do Campo, no qual se assenta a origem desse processo de formular políticas a partir de suas demandas, por outro, destaca-se a mobilização do governo na direção de criar espaço e responder a direitos cobrados. Salientamos, que não é uma relação linear, nem tampouco verticalizada, são terrenos de disputas em torno do direito, negociações em torno da legitimação de direitos universais, mobilização em prol de um diálogo político para se pensar que educação é essa que se pretende quando se fala de educação do e no campo, são projetos de hegemonias em disputas - Estado e Movimentos Sociais - apresentam-se em constante tensões e com projetos antagônicos, enfrentando-se principalmente nos processos de organizar políticas educacionais para o campo.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”, nasce desse enfrentamento, aliás, pode ser considerada como a primeira conquista dos sujeitos-atores políticos que lutam por uma educação do campo na esfera federal e no campo das políticas, tanto pelo seu processo de constituição quanto pelo seu conteúdo (MOLINA, 2006).

Apesar de considerarmos as fragilidades de conteúdo que apresenta, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão na relação de disputa entre Estado e os Movimentos Sociais, na medida em que consolidam e materializam direitos a partir de investimentos e estratégias mais democráticas e plurais. Essa resolução apresenta em seu conteúdo, indicações das responsabilidades do Estado e orientações, a título de legislação, de como carece ser “organizado”⁴⁸ a educação do campo, frente às desigualdades sociais e culturais a que os povos do campo tenham sido postos em sua trajetória história. Esta Resolução marca a ampliação dos direitos dos movimentos sociais do campo e sindicais envolvidos nesta luta, e ainda “no plano da luta por escolas, afirmou-se ali que o direito à

⁴⁸ Em outras palavras, quando falamos em “organização” do ensino, não estamos defendendo um projeto fixo de documentos e textos políticos que visam servir como manual a ser seguido. Trabalhamos com a perspectiva de que os textos políticos são suscetíveis de mudanças, recontextualização a partir dos processos de traduções nos contextos das políticas.

educação [para os povos do campo, inclusive] compreende da educação infantil à universidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19). E mais, para Molina (2006):

Se as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto assim como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo (MOLINA, 2006, p. 19).

No mesmo bojo de desafios, desencadeou-se um processo de assegurar uma Educação do e no Campo para os povos que ali vivem, as Diretrizes torna-se um instrumento “efetivo de mudança” da vida da escola no interior dos municípios no Brasil. Embora entendamos que o fato de existir a política enquanto texto não implica, necessariamente, na sua materialização no âmbito da prática, porém, compreendemos que o fato de existir a lei, considera-se ainda mais efetiva a contestação em torno do direito, a busca por justiça social, reconhecimento das diferenças e por uma democracia mais radical e mais plural. Essa incerteza na materialização se dá na medida em que são construídos sentidos diversos nesse processo de tradução das políticas e outros problemas históricos deveriam ser ainda superados para a efetivação de uma educação do campo de qualidade - a título de exemplos a precarização das estruturas físicas das escolas, a formação do professor, a oferta da educação infantil ao ensino superior, materiais pedagógicos adequados à realidade, entre outros – alguns, mesmo nos dias atuais, é imprescindível ainda a sua superação.

No contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo à instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), alarga-se os argumentos para mudar os termos “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, argumentos que em seus sentidos que representam a ampliação da luta dos movimentos sociais do campo, afirmava-se a luta por políticas públicas que garantam aos povos do campo o direito à educação, especialmente à escola, a universalização da educação escolar básica, mas não obstante a isso, a luta seria acrescida por uma educação do campo, inclusive desde a educação infantil ao ensino superior.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo acontece em decorrência dos debates, discussões e articulações políticas suscitadas no seminário nacional de 2002 e a partir dele. O Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, tratou especificamente do contraponto entre o silenciamento sobre a educação da população do campo, como também ao conceito de “educação para o meio

rural”. Questionava-se a “educação no meio rural” e pensava-se e contrapunha-se ao Estado, buscando hegemonizar uma “educação do e no campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Destacou-se, neste seminário, a preocupação maior com os vários projetos de “campo”, a que vinculava a concepção e os sentidos que este termo carrega e, para além de palavras, mostrava-se a importância da ampliação das modalidades de educação e suas ofertas no campo, distinguindo ainda posições entre entidades que ofereceram apoio e entre as organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que ocorreu em 2004, em Luziânia, Goiás, tem como proposta o slogan “Por uma educação do Campo”, representado enquanto resultado de uma luta dos povos do campo por educação, que tem sua perspectiva pensada no campo das políticas públicas, no que tange à universalização do acesso e permanência dos povos do campo à educação. Isso porque, “busca universalizar o acesso de todo povo à educação, porém uma educação de qualidade”, uma educação que forme pessoas como “sujeitos de direito” como nos afirma Pires (2012, p. 98).

Preconizam também que “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” (CALDART, 2004, p. 150). Não mais se trata de uma política pela Reforma Agrária, para o trabalho, trata-se de questionar e, ao mesmo tempo, exigir uma política que compreenda as formas de aprender dos sujeitos do campo - das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas – a partir de uma estreita relação com os modos de ser criança ou adolescentes, jovens e adultos no contexto sociocultural em que produzem valores, saberes, representações. Consequentemente exigia-se “políticas públicas de ensino e aprendizagem, as políticas curriculares e de material didático” (BRASIL, 2004, p. 07), além de garantir, as formas de ser profissional neste espaço, ou seja, políticas de formação a partir da cultura, valores e formas de viver desses profissionais e os povos do campo, que levem em conta as demandas desses povos.

No terreno concreto da educação, exigir uma Política Pública de Educação do Campo com essas características, significa reconhecer e assumir o movimento educacional também a partir do acúmulo do pensar e do fazer dos movimentos sociais. Reconhecer as formas de gestão, de organização coletiva, os conteúdos e matrizes curriculares que se concretizam em diferentes experiências, a formação dos educadores, os conhecimentos produzidos, entre outros e, assumir a garantia do direito à educação e à formação (idem).

As tensões sobre constituir a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam as contradições no espaço social envolvidas no âmbito de “sua origem” e de seu “destino”. De acordo com Caldart (2012, p. 261) as tensões constituem-se como,

Luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses [grifos do autor].

Embora reconheçamos que a educação do Campo inicialmente é “projetada” para os trabalhadores do campo, vinculada a uma educação que contemple as experiências dos povos do campo com a terra, não se restringe a ela, e em sua trajetória de constituição tem agregado outras demandas a sua luta, demandas diferenciais expressivas que representam as diferentes populações que são compreendidas enquanto “povos do campo”.

Cabe-nos destacar que as demandas diferenciais desses povos do campo, se explicitam com maior força na medida em que quando pensamos em uma política pública instituída legalmente, os discursos presentes nos textos políticos precisaram na cadeia de equivalência se esvaziar dos sentidos de suas demandas de modo a contemplar as demandas dos grupos distintos.

Parece-nos que essas demandas, por serem esvaziadas temporariamente, renascem com força em outros momentos da ação política constituindo novas demandas diferenciais que serão colocadas nas agendas políticas a partir de negociações tornando-se hegemônicas. Ou seja, não basta ter uma Educação do e no Campo expressas tais como nas Diretrizes Operacionais para a Educação básica do Campo instituída em 2002, atrelada a Diretriz Curricular Complementar para a Educação Básica do Campo em 2008, tampouco a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que estabelece as políticas para a educação do campo a partir do PRONERA, o qual apresenta em seu Art. 1º a política de educação do campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Faz-se necessário contemplar as demandas diferenciais no campo da educação do campo, as demandas dos diversos povos que contemplam e por quem essa educação é pensada e veiculada.

De acordo com o decreto supracitado, em seu Art. 1º § 1º no que trata dos diferentes povos do campo a que essas políticas contemplariam:

I- Populações do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os

povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2013, p. 81).

A nosso ver, as políticas instituídas para os povos do campo, são políticas que respondem a interesses de determinadas demandas que se hegemonizaram em determinados momentos, mas apesar de considerarmos sua importância para o campo do direito à Educação *do e no* Campo e o estabelecimento legal de um modelo de educação *do e no* campo, em determinados momentos passa a não responder, ou responder parcialmente às demandas de alguns desses povos denominados no decreto enquanto população do campo.

Essa demanda por reconhecimento dos demais povos originam outras lutas políticas, negociam o reconhecimento de suas especificidades dentro do campo da educação do campo, e passam a mobilizar-se na constituição de outras políticas ainda mais específicas de suas lutas, que expressem os sentidos de sua cultura. A guisa de exemplo, podemos situar as lutas em torno de uma educação do campo tecida pelos quilombolas e indígenas.

Embora esses grupos se reconheçam dentro do projeto e das políticas de educação do campo, lutam e negociam sentidos mais estritos de sua cultura e de uma luta histórica, no caso dos quilombolas podemos situar a demarcação de terra e do território, o reconhecimento a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições e de suas reminiscências históricas que permitam perpetuar sua história, que embora se reconheçam em linhas gerais e sejam representados por demandas mais gerais incluídas nas políticas de Educação do Campo, compreende-se que há um afastamento na natureza de suas principais demandas, apagam-se temporariamente os sentidos expressivos de uma luta, de um povo, o povo quilombola.

Dito de outro modo, a partir de outro exemplo, a demanda dos indígenas tem ganhado força nas agendas políticas pela mobilização e negociação em torno de uma forma própria de organização escolar, um currículo que obedeça aos tempos de rituais indígenas e festas religiosas na comunidade, entre outros. Embora os sentidos de alternância sejam importantes para consolidar o direito à educação aos povos indígenas, o sentido estrito que permeia o princípio da alternância pedagógica é o respeito aos tempos de colheita, estabelecido no Decreto que rege a instituição do PRONERA.

Porém, esse sentido da alternância dos “tempos de colheita” não representa em sua totalidade os povos indígenas, pois a alternância pedagógica para os povos indígenas é justificada em seus sentidos mais estritos pelos tempos de rituais, eventos religiosos, o que nos permite reconhecer que embora os povos do campo compreendam também os povos

indígenas como estabelecido no decreto supracitado, são ao mesmo tempo, grupos com demandas diferenciais que alargam suas lutas dentro do campo da educação do campo por uma educação que melhor compreenda suas demandas, as demandas dos povos indígenas. Entende-se com o exposto, que apesar de o trabalho ser relevante e parte constituinte para pensarmos a Educação do e no Campo, as demandas diferenciais ampliam-se e expandem com isso os sentidos das lutas. Em outras palavras, entram na pauta das discussões os discursos sobre cultura, modos de viver em territórios diversos, saber/ conhecimento, com isso, ora disputas e negociações são engendradas no campo da Educação do Campo.

Entendemos, pois, que no contexto de traduzir os interesses postos nas agendas políticas (as demandas) para textos políticos, desaparecem alguns sentidos particulares, que ao universalizar-se provisoriamente, constituem novos vazios normativos, estes motivos de novas negociações. São essas faltas constitutivas, esses vazios normativos, que possibilitam o investimento e a criação de estratégias mais radicais e plurais no processo de traduzir as políticas, são a partir de docentes que se inquietam e estejam inscritos em um projeto maior e democrático no seio das políticas, da educação, dos currículos para as escolas do campo que a formação discursiva Educação do Campo escreve sua trajetória.

Uma trajetória que por mais que estejamos implicados na tentativa de fixar sentidos no que venha a ser a Educação do Campo, estamos submetidos aos deslocamentos, “imersos na luta entre a existência de uma totalidade inalcançável que julgamos a todo instante poder preencher” (LOPES, 2015, p. 124). Pensamos e defendemos ser essa falta que nos mobiliza a agir, a decidir e investir radicalmente em conteúdos normativos, políticas públicas e currículos mais justos e democráticos nas escolas do campo.

Uma realidade que se escreve por linha tênues, e embora distante de ser alcançada em sua totalidade, a falta nos faz investir em diferentes ordens na tentativa de constituir “plenamente” – embora sempre alcancemos momentos, provisórios e precários - e não esperamos que seja constituído em sua plenitude, pois os sentidos movem-se a partir dos contextos e a sociedade não constitui-se em um conjunto de signos fechados, ao contrário. Para nós, a partir de um enfoque discursivo, o fechamento da sociedade é impossível, assim como um projeto de Educação do e no Campo em sua plenitude, considerando que este é um projeto (im)possível, mas ainda assim, é necessário buscarmos alcançar esse horizonte.

5 EM BUSCA DE SENTIDOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – OS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO EM BMD/PE

O que se faz, a todo o tempo, então, é diferencialmente traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura, é focalizar os contextos de produção de sentidos para as políticas, tendo em vista que nos é vetada a possibilidade de acesso ‘ao’ significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos, sobre estes contextos, fundando outros. É poder (ou precisar) fazer jogadas em um jogo cujas regras são desconhecidas à história, à razão e ao cálculo (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 406).

Neste capítulo, buscamos analisar os sentidos nas políticas de Educação do Campo nos discursos dos docentes de modo a compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus- PE. Para tanto, nossa análise foi construída em dois momentos, respectivamente, análise do *corpus* documental e do *corpus* de entrevistas.

Inicialmente, fizemos a análise do *corpus* documental, especificamente dos documentos produzidos pelas entidades do campo educacional, as políticas curriculares apresentadas no Plano Municipal de Educação e as políticas curriculares de âmbito nacional instituídas nas Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo. Nesta análise documental, buscamos compreender os sentidos expressos no contexto da produção de texto e no contexto de influências, analisando as demandas que se tornaram, em uma cadeia de equivalências, hegemônicas, constituindo os textos políticos, bem como as demandas diferenciais que expressam em seus sentidos, o vazio normativo existente nas diretrizes e Políticas de Educação do Campo, que por ser cheios de sentidos possibilitam que outros textos possam vir a ser constituído.

Em um segundo momento da análise, tentamos compreender os sentidos expressos nas negociações e nos processos de tradução das políticas no contexto da prática, para tanto a partir do *corpus* de entrevistas realizadas com docentes de três escolas constituintes da rede de ensino municipal. Buscamos a partir da análise do *corpus* de entrevistas, compreender as noções de Educação do Campo e/ou Rural a partir das explicações e conceitos apresentados pelos professores sobre a escola do campo/rural no município de Brejo da Madre Deus- PE e, por fim, analisar os movimentos e possibilidades de resistência dos docentes nos processos de ressignificação das políticas de Educação do Campo, em outras palavras, as possibilidades de

investimentos radicais possíveis nos processos de tradução das políticas, no “entre lugar” dos contextos das políticas.

5.1 Os sentidos nas políticas de Educação do Campo - o contexto de produção de texto e o contexto de influências em análise

No arranjo atual das políticas de educação no Brasil, as políticas de Educação do Campo têm sido fruto de amplo debate e negociações, tendo inicialmente como principal demanda o direito a uma educação de qualidade do e no campo e vem, progressivamente, desde a década de 1990, a partir das articulações políticas que os movimentos sociais do campo protagonizam a partir de atos de “rebeldia” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237), lutar em torno do reconhecimento de suas diferenças e a inclusão das mesmas nas políticas, nos currículos das escolas no meio rural brasileiro.

A “rebeldia como sentimento/ luta pela emancipação é um traço pedagógico das diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos” (ibidem, p. 238). Estes diferentes povos buscam, contudo, uma educação a partir de uma perspectiva nova, uma nova hegemonia que produziria a diferenciação da Educação do Campo para a histórica Educação Rural. É nessa perspectiva, que os movimentos sociais do campo, em negociações e articulações políticas em torno de políticas educacionais para o campo, postulam uma nova concepção que incluísse, sobretudo,

Suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como organização social, econômica, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (idem).

Visando responder a essas demandas expostas e reivindicadas pelos movimentos sociais do campo, que desde o final da década de 1990 arrastava-se no Conselho Nacional de Educação (CNE), insurgia na década seguinte o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 de 3 de abril de 2002 – as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, sucedido pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Diante da força e articulação dos movimentos sociais e instituições diversas, criou-se em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) no

âmbito do Ministério da Educação (MEC). A Secadi⁴⁹ teria como meta pôr em prática uma política com respeito à diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões e, para, dar conta das políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, foi institucionalizada a Coordenação Geral de Educação do Campo de modo a assegurar as especificidades dos saberes e territorialidades dos povos que no campo vivem e na escola estudam.

Com isto, as políticas de educação do campo se instalaram no bojo de dois ministérios, especificamente, o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e do MEC, por meio da Secadi. Pela primeira vez no Brasil, reconhece-se e legitima-se “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença possibilitando a definição de diretrizes operacionais” para a educação no meio rural (BRASIL, 2001, p. 26), essa assegurar é legítima, pois passa a contemplar os primeiros textos políticos para a Educação do Campo, as negociações em torno das políticas de Educação do Campo ganha outro espaço, o espaço da legislação.

Sendo assim, cabe-nos analisar os sentidos em torno da Educação do Campo nestas diretrizes, compreendidas enquanto políticas que se inscrevem no âmbito nacional, e o Plano Municipal de Educação (PME) esta que é considerada por nós, como uma política de âmbito local. Seguimos investigando, num esforço de abrir possibilidades de outros modos de interpretar o que se entende por Educação do Campo, a quem atende essa educação do campo, quem são os docentes que lecionam nesse espaço, e é nesse investimento que tentamos, sobretudo, entender as equivalências e as diferenças, os vazios normativos e as ausências que estas trazem no texto, nas políticas.

Reconhecemos a legitimidade de cada uma dessas possibilidades, mas alertamos para o risco de tomar uma política como um manual a ser seguido, texto com totalidade fixa, que garantirá a qualidade da educação. Pensar dessa forma, logo incorreria nos riscos de tomar uma dessas alternativas políticas, as normatividades, como uma possibilidade de criar um conjunto de aspectos éticos a ser fixado nos currículos, nas políticas, o que presume uma tentativa de dominar e controlar de uma vez por todas as diferenças (LOPES, 2016), a atuação dos sujeitos que lecionam nestas escolas do campo, os saberes e os conhecimentos válidos

⁴⁹ Ainda sobre a Secadi, cabe situar que, enquanto esta dissertação era construída a Secadi foi extinta pelo Ministério da Educação durante a gestão do governo interino. De acordo com o Manifesto da ANPED (2015) intitulado como “Reforma administrativas na contramão da pátria Educadora”, esta alteração da composição organizacional do MEC representa um desmonte da estrutura operativa desse ministério, ao mesmo tempo em que acarreta um contrassenso político e administrativo e, talvez, um retrocesso no caminho da construção de uma sociedade mais justa.

para o ensino nestas escolas, embora destaquemos, a contingência no ato de traduzir as políticas, o fato de uma política assumir o “controle” totalmente, a nosso ver, é prejudicial a um projeto de educação democrática a que se pretende no campo.

Alicerçados em um enfoque discursivo, a partir do terreno teórico da lógica da equivalência e/ou diferença (LACLAU; MOUFFE, 2015), buscamos analisar os temas que geraram pontos de resistências e antagonismos entre o MEC/ CNE e as demandas formuladas pelas entidades de educadores, gestores e conselhos no PME/BMD. Para tanto, no processo de análise indagávamos: Quais as demandas foram satisfeitas? E quais aquelas que foram excluídas? Quais os discursos sobre a Educação do Campo conseguem se hegemonizar nos documentos curriculares do MEC/CNE? E no PME?

Sobre a lógica de equivalências e/ou diferença, nos convém retomarmos certas características e fazer alguns apontamentos. A equivalência se processa na diferença a partir de demandas heterogêneas (diferentes), mas que tornam-se iguais apenas em uma relação antagônica comum a todas elas, o ponto que as representem, embora parcialmente, pois, para Laclau (2011, p. 105) “as equivalências podem debilitar, mas não domesticar as diferenças”. Dito de outro modo, embora as diferenças sejam ancoradas a partir de um ponto comum, o que pode vir a debilitar tais diferenças, elas não se fixam, o movimento em torno dos sentidos, de demandas diferenciais que ficaram excluídas desse processo de equivalências suturam essa ordem/ esse controle, o que possibilita que novas demandas sejam hegemonizadas em outro momento, em outro contexto e isso se justifica devido a contingência de se instalar um fundamento último no social, nas políticas, nos currículos.

Outro aspecto relevante para aprofundamento desses conceitos é que, a partir de um enfoque discursivo, compreendemos que a equivalência não pretende eliminar as diferenças, uma vez que, de acordo com Laclau (2011) uma cadeia de equivalências é possível de ser constituída porque uma série de demandas sociais e particulares se frustraram, e embora as particularidades dessas demandas não desapareçam completamente, são esses sentidos que expressam a diferença, a própria base para a equivalência.

De acordo com a teoria laclauniana “a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento, como numa relação de tensão com ela” (LACLAU, 2011, p. 105). Ademais, outro aspecto relevante dessa lógica que necessita ser aprofundado é o caráter contingente da equivalência e da diferença, pois, assim

como a lógica da diferença nunca logra constituir um espaço plenamente suturado, também a lógica da equivalência tampouco o faz. A dissolução do caráter diferencial das posições dos agentes sociais por meio da condensação

equivalencial [lógica de equivalência] nunca é completa. Se a sociedade não é totalmente possível, tampouco é totalmente impossível (LACLAU; MOUFFE, 2015 p. 207[grifo nosso]).

Ancorados nos conceitos de equivalências e diferenças a partir do enfoque discursivo que nos propomos a fazer em torno da busca por compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo em Brejo da Madre de Deus é que acreditamos ser possível analisar os “entre lugares” da política decorrentes dos processos complexos de traduções. Para tanto, iniciamos neste capítulo uma análise do contexto de produção de texto e do contexto de influências, bem como o contexto da prática (descritos em um segundo momento da análise, especificamente, na seção 4.2), considerando, que embora tenhamos feito a análise separadamente, concebemos que esses processos, nestes contextos, ocorrem de forma cíclica e não linear, que estão imbricados e dialogam no processo de traduzir as políticas. Por isso, de forma a compreender quais são as concepções, posições do sujeito, dos atores nos processos de tradução de políticas é que fizemos a análise do *corpus* documental e análise do *corpus* de entrevista (descritos na seção seguinte).

Tendo presente a divergência em torno de posições, concepções e formas de organização da Educação do Campo, selecionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002) e as Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (CEB/CNE nº 2 de 28/04/2008), ambas analisadas a partir das demandas que foram hegemonizadas nas articulações políticas em torno das discussões e que mais tarde integraram a política enquanto texto, no Plano Municipal de Educação do Brejo da Madre de Deus (PME/BMD).

5.1.1 Demandas sobre Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96): As ausências do campo da Educação do Campo nas normatividades

Situamos inicialmente, que não intentamos fazer uma análise exaustiva dos documentos e textos políticos expressos na legislação que rege a educação brasileira. Seguimos fazendo a análise das demandas expressas nas normatividades correlacionadas com as demandas atendidas e ausentes no PME/BMD, pois se faz necessário entender quais os discursos que norteiam as concepções de educação do campo no município e logo, possibilitar

o entendimento de quais os contextos discursivos que norteiam essas escolas do campo a partir das noções de diferenças e equivalências.

Ao realizar a análise da LDB (1996) podemos perceber que a Educação do Campo é um campo ainda ausente nas legislações e políticas, cabendo destacar o período em que foi construída. Os contextos de lutas e articulações políticas iniciavam-se e os movimentos sociais do campo nas mobilizações em torno de políticas buscavam incluir na agenda política demandas que os representassem, ainda timidamente entrava nas discussões e produziam-se enquanto sujeitos-autores de uma educação pensada a partir de seus contextos, saberes, lutas, anseios (abordado minuciosamente no capítulo anterior).

As experiências construídas pelos movimentos sociais do campo e organizações envolvidas com as discussões do campo, especialmente, por meio do PRONERA, dimensionaram a ideia bem como a visão de Educação do Campo, interagindo e tratando nas discussões sobre educação do campo outras dimensões da vida do campo (MOLINA; FERNANDES, 2004). Dentre estas dimensões, podemos destacar a participação dos sujeitos-atores em seminários locais, regionais e nacionais sobre a temática, além de cursos que proporcionaram discussões sobre o desenvolvimento no campo, entre outras.

Com efeito, buscamos a partir de o quadro síntese apresentado a seguir, possibilitar uma melhor elucidação das demandas que se tornaram hegemônicas durante os processos de constituição do PME/BMD – as demandas que numa cadeia de equivalência foi evidenciada e hegemônica contingencialmente enquanto demanda comum – bem como as demandas diferenciais que possibilitaram novas mobilizações e negociações em torno de demandas que não fora hegemônicas nos processos de produção dessas políticas.

Quadro Síntese 1 - Demandas sobre Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) e demandas de Educação do Campo no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025)

Demandas na Lei nº 9.394/96 (LDB)	Demandas do PME
Art. 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, <u>alternância regular de períodos de estudos</u>, <u>grupos não-seriados</u>, <u>com base na idade, na competência e em outros critérios</u>, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 2017). § 2º “<u>O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas</u>” (BRASIL, 2017).	2.5) Desenvolver [...] tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, <u>a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário</u>, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo; (p.36) 2.6) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, <u>a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região</u>; (p.36)
Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão <u>as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região</u>, especialmente:	“<u>Educação do Campo de qualidade, considerando as peculiaridades das escolas do campo para o delineamento de políticas públicas, que garantam o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes</u>” (p. 11).
Art. 28. I – <u>conteúdos curriculares e metodologias</u> apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;	8.8) <u>fomentar a produção de material didático direcionado a aspectos regionais</u>; (p.50).
Art. 28. II - <u>organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas</u>;	2.5) Desenvolver em regime de colaboração com os entes federados tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo; (p.36) 2.6) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (p.36)

Fonte: A Autora, 2017.

Nota: Com base na Lei nº 9.394/96 (LDB) e Plano Municipal de Educação/ Brejo da Madre de Deus-PE. [grifos nossos].

Nota: Leia-se: Demanda satisfeita – quadro com fundo colorido.

A partir dessa síntese de demandas organizadas por nós, pensamos ser possível visualizar as ausências na LDB sobre a Educação do Campo, pois, apenas nos art. 23 e 28 da legislação tratará dos aspectos voltados à organização do tempo, de séries ou não, ciclos, períodos, denominados por nós enquanto as demandas por organização do tempo a partir da alternância pedagógica e por organização dos espaços nas escolas do campo.

Cabe-nos pensar que enquanto projeto de Educação do e no Campo a que historicamente os movimentos sociais do campo vêm lutando e travaram-se em negociações e mobilizações em torno das políticas frente aos projetos engendrados pelo Estado, essas demandas de organização, embora legitimemos sua importância para o projeto de campo a que se pretende, ainda é insuficiente tendo em vista que os princípios de alternância dado tal como na LDB, deixa ausente outras demandas diferenciais em torno do que se pretende por alternância nos projetos de campo que envolvem e que deveria compreender a diversidade de povos do campo.

Dito de outro modo, ao analisar tal como a LDB trata o discurso da alternância pedagógica, é possível compreender que os sentidos da alternância podem ser justificados pela necessidade de adequar o calendário escolar às realidades dos povos do campo, destacando a necessidade de adequar esse tempo pedagógico às peculiaridades do meio rural, porém, tratam apenas em seu texto que esse discurso estaria justificado pela importância de adequar o calendário escolar as fases do ciclo agrícola (o trabalho) e a partir das questões climáticas e econômicas locais (como podemos ver no Art. 23. § 2º e no Art. 28. II).

Com efeito, quando consideramos a diversidade que atravessa o discurso da diversidade de povos do campo – os ribeirinhos, caiçaras, pescadores, seringueiros, quilombolas e indígenas, por exemplo – não é compreendida em uma normatividade que trata a alternância voltada apenas ao princípio do trabalho na comunidade, no território campesino, nem tampouco a alternância voltada às questões climáticas. Embora esses princípios sejam relevantes em termos de constituição de leis definidas e prescritas no âmbito da legislação, essa demanda embora tenha sido hegemonizada numa cadeia de equivalências nas negociações que envolvem os processos de influências e de produção dos textos políticos, não representam em sua totalidade, os interesses dos povos do campo tendo em vista a diversidade de demandas diferenciais que tem esses povos, os objetos de lutas construídos nos processos de identificações ‘do vir a se constituir constantemente’, a partir de contextos, de momentos, que serão contingentes e precários.

Quanto ao PME/BMD, esta política curricular municipal trata de forma peculiar a alternância pedagógica em seu texto. Sua lógica perpassa para além dos tempos de colheitas e de situações climáticas, articula-se ainda com “a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo” (PME, 2015, p.36). E mais, tem em seus princípios norteadores o objetivo de considerar:

[...] as peculiaridades das escolas do campo para o delineamento de políticas públicas, que garantam o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes (PME, 2015, p. 11).

Os discursos de qualidade para um projeto de Educação do Campo a que se pretende no município parecem-nos que vem ou devem apresentar-se atrelados a um projeto de organização de tempos, espaços, propostas curriculares, materiais e metodologias voltadas às especificidades dos povos do campo, podendo inclusive ser outros, em decorrência da diversidade que constituem os povos do campo.

Ao mesmo tempo, quando se pretende um projeto de Educação do e no Campo pensado a partir de uma educação de qualidade, pautada em justiça social e democracia, faz-se necessário, para além de criar um conjunto de conhecimentos étnicos a ser veiculados nas escolas do campo, necessita considerar que existe um vazio, um vazio cheio de sentidos que não se hegemonizou nas cadeias de equivalências e por isso tornou-se ausente nas normatividades. Essas demandas diferenciais que não são atendidas e hegemonizadas nas normativas/ políticas possibilitam o movimento do investimento radical, da busca pelo fechamento de uma totalidade discursiva do direito, da diferença, embora, saibamos que esse projeto é sempre impossível de ser alcançado em sua totalidade, mas o fato de ser possível negociar momentos pela sua tentativa caracteriza a possibilidade, a abertura de haver investimentos democráticos e plurais no campo dos currículos, das políticas.

E foram e são esses vazios nas normatividades, essa busca incessante pelo direito, à justiça social e democracia, que colocam as demandas diferenciais nas agendas políticas de discussão, propiciando que novas articulações políticas fossem/ sejam mobilizadas pelos movimentos sociais do campo, protagonistas da luta por políticas de educação do campo, na busca pelo respeito às peculiaridades dos diversos povos do campo em um modelo de educação pensado a partir da realidade do campo e vivenciada no território campesino e a partir dos diferentes contextos no campo, como veremos na seção a seguir.

5.1.2 Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002): Rupturas e antagonismos nas demandas

Para analisar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002), construímos o quadro síntese 02 a seguir, de forma a obter uma melhor visualização das demandas satisfeitas e/ou frustradas, tomando

como referência aquelas analisadas no capítulo anterior – especificamente as demandas objetos de lutas dos movimentos sociais em torno da constituição de uma educação do e no campo (ver capítulo 3).

Em seguida, analisamos os elementos que geraram pontos de rupturas e antagonismos com a concepção de educação do campo expressa nessas políticas, os espaços de formação, o que se define enquanto organização do tempo e espaço específica para esse modelo de educação do e no campo, quem são esses povos a que essa educação é destinada, entre outros aspectos. No entanto, para termos uma visualização mais sistemática e podermos observar com mais clareza quais são as demandas enunciadas nas políticas curriculares de educação do campo no âmbito nacional e regional é que trazemos o quadro síntese abaixo onde organizamos as demandas que ao serem hegemônicas constituíram-se enquanto normativas para políticas curriculares, apontando principalmente quais as demandas enunciadas simultaneamente nas políticas analisadas, nas duas esferas.

Quadro Síntese 2 – Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002) e no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025).

Demandas na Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002	Demandas do PME
Art. 3. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o <u>desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.</u> (p.1).	I.III. Prioridades <u>“A redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e a permanência com sucesso do aluno na educação pública”</u> (p. 10). “Educação de qualidade social, direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade, com democratização no acesso e garantia de permanência com sucesso, sem discriminação de qualquer natureza;” (p. 11). <u>“Educação libertadora, formadora de sujeitos críticos, engajados na construção de uma sociedade justa, democrática, humanista e sustentável;”</u> (p. 11). “Escola como espaço coletivo de comunicação, construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma <u>relação democrática alicerçada no diálogo, na justiça social e na igualdade</u>” (p.11).
Art. 5. <u>As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos</u>	III. Aspectos Educacionais. III.I. Princípios norteadores da educação municipal. “Essa complexa realidade, em que se observa a transitoriedade e a provisoriedade dos saberes, põe em evidência o papel insubstituível da

os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (p.1)	educação escolar. Uma educação pautada em valores e princípios universais: solidariedade, <u>respeito às diferenças</u> , preservação e promoção da vida, <u>que desenvolva o educando nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural</u> , propiciando a formação de sujeitos reflexivos, criativos, comunicativos, autônomos e solidários”. (p.22)
Art. 6. O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (p.1-2)	2.9) estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades; (p.36). 10.2) <u>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional</u> , em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando <u>as especificidades das populações itinerantes e do campo</u> ; (p.52).
Art. 7. 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.	2.5) Desenvolver em regime de colaboração com os entes federados tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo; (p.36) 2.6) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (p.36)
Art. 8. As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão: I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;	7.1) implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (p.45).
II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;	“Educação do Campo de qualidade, considerando as peculiaridades das escolas do campo para o delineamento de políticas públicas, que garantam o desenvolvimento do potencial que o campo apresenta, possibilitando a permanência digna de seus habitantes” (p. 11). 7.16) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (p.47)
IV - controle social da qualidade da educação	7.15) consolidar a educação escolar no campo de

escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.	populações tradicionais respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial; (p.47). 7.17) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; (p.47)
Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.	NÃO ATENDIDO “Escola como espaço coletivo de comunicação, construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma relação democrática alicerçada no diálogo, na justiça social e na igualdade” (p.11).
Art. 12. Parágrafo único. Os sistemas de ensino [...] desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.	13.2) garantir/ Assegurar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a Educação Especial, em parcerias com o Estado, União e instituições privadas; (p.57).

Fonte: A Autora, 2017.

Nota: Com base no Parecer CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002 e Plano Municipal de Educação/ Brejo da Madre de Deus-PE. [grifos nossos].

Nota: Leia-se: Demanda Satisfeita – quadro com fundo colorido.

No contexto atual das mobilizações em torno do direito a uma educação do e no campo no Brasil e em diversos estados, percebe-se a ênfase em propostas que trazem mudanças na organização curricular do ensino. Para Bernstein apud Lopes (2008), essas mudanças são alterações de poder e de controle que regem os currículos.

A centralidade dos discursos que ganharam maior força e tornaram-se hegemônicas a partir das articulações discursivas em torno do projeto de educação que se defende, tomam as agendas políticas e constituem-se enquanto políticas curriculares. São várias as concepções sobre diferença, políticas, currículos, educação do campo, cabendo destacar que estas concepções apresentam-se em propostas que vem assumindo diversas configurações (LOPES,

2008). A concepção de Educação do Campo não se produz da mesma forma em todas as políticas, mas apresenta-se, sobretudo, por meio de modalidades e formas de organização que deflagram sentidos e princípios variados e representam finalidades consonantes com o projeto de educação, de organização que se queira defender.

A configuração que a Educação do Campo assume nas escolas do campo tem relação com as recontextualizações e os investimentos que os sujeitos-atores/ os docentes fazem durante a produção da política, além disso, estará intrinsecamente imbricado com o que estes docentes farão desse discurso a partir dos processos de traduções das políticas. Se os atores envolvidos nos processos de traduções de políticas intervêm diretamente a partir de suas concepções e do que fora instituído a partir dos textos políticos, os atores para além de fazer uma releitura e aplicação do texto faz uma recontextualização que demarcada pelos seus saberes-fazeres, contextos, meio de atuação, pode ou não significar e enunciar uma Educação do e no Campo nas escolas localizadas no território campestre, uma vez que no capítulo anterior, foi especificado que não é o fato de estar localizada no campo que a escola assume-se enquanto uma escola com perspectiva de Educação do e no Campo.

A perspectiva de um projeto de Educação do e no Campo a que se pretende necessita estar pautado nas políticas curriculares, mas não restringir-se a aplicação delas, pois quando tratamos de uma democracia nas políticas curriculares, de Educação do Campo, percebe-se que as diferenças e demandas dos povos do campo não serão tomadas e tratadas em sua completude nas políticas de Educação do Campo, principalmente se pensarmos e considerarmos os processos de articulações políticas em torno do direito à educação, ancorados no discurso de justiça social e democracia na perspectiva que trata Laclau e Mouffe (2015).

As políticas são frutos de luta social e de articulação políticas. Ao mesmo tempo reiteramos que se a escola pode ser lugar de reproduzir hegemonias conservadoras e de projetos político-sociais com fortes marcas do neoliberalismo (LOPES, 2004), a escola pode ser um espaço de constituição de hegemonias comprometidas pela luta de espaços sociais mais democráticos, justos e plurais. Pois, a nosso ver, há espaços de reinterpretação capazes de permitir,

Modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas. Para isso, há a necessidade de mudanças nos marcos de organização da economia, mas também nos marcos da compreensão das políticas curriculares – aspectos interdependentes e com mediações complexas (LOPES, 2004, p.111).

Nesse sentido, propomo-nos a mostrar as relações das lógicas de equivalências e diferenças entre as políticas de âmbito nacional e as políticas curriculares locais, expressas no âmbito do Plano Municipal de Educação do Brejo da Madre de Deus – PE, ainda buscamos trazer os elementos que dialogam e que se distanciam, embora façamos a análise de forma breve e precisa.

O discurso de uma educação para todos independentes da inserção na área rural ou urbana focaliza a garantia da universalização e da obrigatoriedade do ensino, especificamente do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico como podemos ver no Art. 3 das Políticas Curriculares Nacionais supracitadas. Parece-nos que essa demanda que se tornara hegemônica e compunha essa política é, sobretudo, um objeto de luta dos movimentos sociais do campo em suas mobilizações desde a preparação e durante as conferências desde o final da década de 1990.

A rebeldia, como sentimento de luta, tomam aqueles que se inquietam em um modelo único de educação que em pouco dialogava com suas experiências – a saber, os movimentos sociais do campo – como ressaltam Oliveira e Campos (2012). Este é um traço pedagógico e ao mesmo tempo político das diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens que a partir de articulações políticas e de demandas particulares, conseguiram constituir equivalências que se hegemonizaram, e a partir disso, numa correlação de forças, conseguiram a instituição da demanda por uma Educação do e no Campo, amparadas no discurso da justiça social e democracia nas políticas curriculares para a Educação do Campo.

Nas políticas curriculares locais, no PME/BMD, os discursos de superação das desigualdades sociais e regionais pela universalização do ensino e do acesso à educação considerando as diversidades regionais e particularidades locais tornam-se elementos constituintes dessa política curricular. Quando trata as prioridades na educação para as políticas municipais, o PME/BMD a partir de uma educação alicerçada nos princípios freireanos (embora não o cite), enfatiza que é relevante que o modelo de educação a que se pretende seja uma educação “libertadora, formadora de sujeitos críticos, engajados na construção de uma sociedade justa, democrática, humanista e sustentável” (PME, 2015, p.11).

Analizando o fragmento do texto da política supracitada, compreendemos que este dialoga com os objetos de luta dos movimentos sociais do campo, pois quando se fala de uma sociedade mais justa, democrática, humanista e sustentável, parece-nos que estes elementos e principalmente a sustentabilidade, é um discurso que anuncia uma das demandas diferenciais de uma educação pensada a partir do território camponês e que busca, sobretudo, o

desenvolvimento do lugar. Em outras palavras, a sustentabilidade assinalada pelos movimentos sociais do campo, articula-se a um projeto de vida no campo, os modos de viver e os modelos “socioespaciais-produtivos” no campo, modelos que articulam as “relações dos seres humanos/ sociedades/ natureza moldadas pelas especificidades socioculturais e ecológicas do lugar” (SILVA, 2012, p. 731).

Assim como na LDB, são anunciadas as demandas por organização curricular do tempo e do espaço a partir da realidade das escolas do campo, dos períodos de colheitas das comunidades com produção e a partir do calendário agrário, bem como a garantia de possibilidade de alternar o calendário escolar a partir das questões climáticas locais, este é o princípio da alternância pedagógica tratado tanto nas diretrizes de 2002, quanto nas políticas curriculares municipais. A demanda de organização curricular é ampliada nas diretrizes quando se apresenta as propostas pedagógicas específicas para a realidade das escolas do campo, pautadas no princípio das diferenças e devendo contemplar, sobretudo, a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, como expresso nas políticas curriculares de educação do campo nacionais.

Noções como currículo de qualidade, sujeito educado, boa escola, bom ensino, conhecimento legítimo, formação crítica, dentre outras enunciações discursivas, norteiam os sentidos das políticas locais e nacionais analisadas. Salientamos, entretanto, que o fato de ser anunciada nas políticas – diretrizes e plano municipal de educação – não necessariamente implica que os atores estão alicerçados nesses discursos em sua prática.

Com efeito, os discursos sobre uma educação para os povos do campo expressa e enunciada no contexto da produção dos textos em estudo, para além da garantia de oferta da educação infantil ao ensino fundamental no campo, ainda com a oferta de transporte de qualidade para que em parceria com o estado possam ofertar o ensino médio e técnico, necessita considerar outros elementos que são relevantes para o desenvolvimento do campo e viabilizam a vida no campo de qualidade e responsabilidade.

Contesta-se a lógica do paradigma rural tradicional e procura-se a partir de negociações visibilizar a complexidade do campo no Brasil, questionando os processos desiguais entre campo e cidade, onde “trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem” (MOLINA; FERNANDES, 2004), exatamente porque o paradigma do rural não entende o campo como lugar de vida e desenvolvimento.

Dado o exposto, a Educação do Campo surge como um antagonismo à Educação Rural e suas manifestações. Molina e Fernandes (2004, p. 6) ressalta que “o paradigma acaba sendo

co-gerador do sentimento da realidade. Ao excluir, ele cria um outro sistema de ideias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo a única saída”, ou para que, por não sentirem-se representados “nesse mundo” possam em negociações e desobediências epistêmicas investir em processo mais democráticos, em uma educação do campo de qualidade.

Dentre estes elementos que são enunciados nos documentos estão os currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação nas escolas do campo, considerando as peculiaridades das escolas, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos para a realidade do campo, inclusive para alunos com deficiência, tendo em vista o princípio de “igualdade” (PME, 2015), dialogando com o que as diretrizes apontam sobre a importância de diversos espaços pedagógicos, organização do tempo, espaço e direcionamento dos currículos e das atividades pedagógicas, tornando-se mais ampla e pontual quando correlaciona esses aspectos supracitados ao desenvolvimento sustentável, demanda exigida pelos movimentos sociais do campo, que ganha espaço nas agendas políticas e que é tratada nas diretrizes.

Convém registrar que a avaliação institucional da proposta de educação do campo a que se pretende e os impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva é um aspecto que as diretrizes apresentam, destacando a importância de avaliar esses planos tendo em vista a qualidade da Educação do e no Campo que se busca. Situamos que refletir sobre os planos e projetos que se pretende, faz-se necessário em toda e qualquer escola ou modelo/projeto de educação que se tenha, pois, refletir e avaliar o que se pretende enquanto educação pode ser um investimento político, quando pautado nas experiências, situações, problemas e avanços, permite tentar repensar o futuro, um horizonte de possibilidades – a educação de qualidade almejada por todos. Porém, observamos que no PME/BMD a avaliação institucional dos planos para a Educação do Campo é uma demanda diferencial que não foi atendida, pois como se pode pensar em uma educação de qualidade se não avaliar as propostas refletindo frente ao que fora planejado, repensando e reorganizando o plano com vista a uma educação de qualidade no campo.

O texto do documento das diretrizes precede e reforça a relevância de estabelecer o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo como versa o Art. 8, no parágrafo IV. Compreende-se com isso que a qualidade da educação pensada, vincula-se a um projeto democrático⁵⁰, principalmente a

⁵⁰ Este termo aqui foi utilizado no sentido mais estrito da palavra como versa nos textos políticos analisados. Na próxima seção, discutimos a democracia nas políticas de currículo a partir de Lopes (2012; 2015; 2017) para

partir da participação efetiva da população e das comunidades campesinas, visando o desenvolvimento do território campesino, o que dialoga com a demanda de não fixação do sujeito do campo a qual se pretendia com o ruralismo pedagógico (RIBEIRO, 2012), ainda que não garanta o desenvolvimento necessário para uma vida digna no campo. Concomitante a isso, o PME/BMD especificamente na sua meta 7 e estratégia 7.5, trata da consolidação de uma educação escolar no campo de populações tradicionais respeitando a articulação entre ambientes escolares e comunitários, intentando para um projeto de garantia do desenvolvimento sustentável, preservação da identidade cultural, participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão, entre outros aspectos (PME, 2015).

Um elemento que nos chama a atenção no artigo instituído nas diretrizes é quando as mesmas designam que os sistemas de ensino desenvolverão políticas de formação inicial e continuada para os docentes que atuam no campo bem como o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Embora seja tratada no PME, esta é uma demanda ainda pouco existente no contexto da prática, pois ao analisar os discursos dos colaboradores desse estudo, os docentes, percebemos que estes carecem ainda de formações que assegurem pensar e refletir sobre as políticas, currículos para as escolas do campo. Mesmo em parceria com algumas instituições federadas, a exemplo da UFPE/ CAA – na adesão ao curso do Programa Escola da Terra - e algumas formações fomentadas por Organizações não-governamentais, patrocinado por empresas privadas, o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá (CDAS) – na adesão ao Projeto Sabiá, o qual proporcionou que alguns professores das escolas do campo, participassem de formação junto à UFPE e nos espaços educativos do CDAS, tendo em vista um projeto de educação vinculado ao desenvolvimento sustentável do campo.

Na política municipal analisada, a formação permanente desses docentes é enunciada, mas ainda assim, a formação continuada é um sentido que é anunciado e reclamado nos discursos dos docentes, parece-nos que ainda está distante de ser alcançada, embora de acordo com Lopes e Borges (2015) esse seja um projeto impossível que não garanta a plenitude e constituição plena de uma Educação do e no Campo, ainda assim é necessário.

No entanto, parecem-nos que as políticas de educação do campo instituídas nas políticas curriculares do PME/BMD, embora não cite as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, dialogam com as demandas que foram instituídas no PME

com os elementos e demandas abordadas nas diretrizes, o que não quer dizer que tais demandas são conhecidas pelos atores na produção das políticas, ou seja, os docentes que lecionam/atuem nestas escolas do campo e são sujeitos-atores nos processos de traduções das políticas.

As Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo são elaboradas visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo, que vem historicamente, intentando sobre uma educação pautada nos princípios de justiça social e democracia nas políticas curriculares, embora esse não seja o seu único projeto. Com a instituição dessas políticas, pela primeira vez no Brasil, se “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (BRASIL, 2001).

Entretanto, sabemos que não basta a aprovação dos textos legais para que as políticas se ‘efetivem’, por isso, novas articulações políticas são engendradas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo para que as demandas que não se tornaram hegemônicas nas discussões e contextos de influências para a produção dos textos políticos, possam ser tomadas hegemonicamente de sentidos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais. Portanto, na próxima seção, discutimos e demarcamos sobre quais foram as demandas diferenciais que foram hegemônicas na instituição das diretrizes complementares para a educação e para as escolas do campo, apresentando as demandas que aparecem e diferem-se das já apresentada nas diretrizes expressas na Resolução CEB/CNE nº1 de 03 de abril de 2002.

5.1.3 Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (CEB/CNE nº 2 de 28/04/2008): No que se fazem as diferenças?

Contemporaneamente, várias perspectivas teóricas no campo da educação, bem como nas políticas curriculares surgem atrelados a um discurso de metodologia capaz de compreender o contexto oficial e pedagógico no campo das políticas⁵¹. O número de estudos e pesquisas tem se ampliado, assim como novas perspectivas teóricas têm sido assumidas por pesquisadores das mais diversas áreas, sustentados na compreensão de que há várias formas de fazer ciência e que o campo da educação, das políticas, necessita ser refletido em seu

⁵¹ Para aprofundamento das perspectivas teóricas no campo das políticas de educação, especificamente no que concerne às políticas curriculares para a educação do campo, ver capítulo 1 e 3.

processo contínuo, cíclico e não linear e por isso, uma guinada de pesquisas apresenta-se no campo científico rumo aos enfoques discursivos (BORGES; PEREIRA, 2015).

No campo das políticas educacionais há também uma série de enfoques, porém quando assumimos a perspectiva teórica discursiva buscamos questionar as pretensões de determinar previamente projetos de educação, de sociedade. Esse investimento e questionamentos em torno de uma sociedade e projetos de educação fixos certamente favorecem novas problematizações sobre questões que afligem educadores, sociedade civil, governantes, entre outros, como nos aponta Borges e Pereira (2015). Esse posicionamento é assumido por nós como um posicionamento político, pois reconhecemos os limites de formulações que produzimos, compreendendo que estes conhecimentos e formulações que empreendemos nos estudos são contingentes, e por serem produzidos discursivamente, assumem determinados sentidos em contextos específicos de análise.

Consideramos que esta análise realizada aqui busca compreender como a Educação do Campo é significada nas políticas curriculares para as escolas do campo no âmbito local e nacional, destacando esse processo da política sem dicotomia entre campo oficial e pedagógico, já que estes são campos e processos das políticas que dialogam e se entrecruzam no terreno movediço nos processos de significação e traduções das políticas (LOPES, 2013).

Com base na perspectiva desconstrutivista de Derrida, Lopes (2013, p. 20) enfatiza que

é possível pensar que a politização não cessa nunca, uma vez que a indecibilidade segue habitando a decisão. Qualquer consenso é um consenso sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade.

Tal pensamento constrói-se no âmbito de uma concepção ampliada de política, tal qual considera que as políticas não possuem regras a serem aplicadas, nem tampouco lógicas para se desenvolver. Parafraseando Lopes (idem) “pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias”. É nessa guisa de compreensão que consideramos que se as políticas se inscrevem no campo da indecibilidade, a invenção de uma sociedade - mais justa, democrática, livre – é uma nova e possível forma de significar o social, o currículo, a educação, a política se inscreve como um espaço de ação desses investimentos, algo que temos o poder de inventar (LOPES, 2013; 2016).

Em virtude do exposto, compreendemos que as políticas nem tampouco os currículos são fixos e alcançam uma plenitude, e a partir dessa compreensão seguimos analisando as diretrizes complementares para a Educação do Campo, instituída pela Resolução CEB/CNE nº 2, 28 de abril 2008, a qual busca a trazer outros sentidos para a política de Educação do

Campo. Em outras palavras, quando se pensa em uma política em seu caráter contingente, compreende-se que demandas diferenciais que não conseguiram hegemonizar-se em uma cadeia de equivalências num dado momento, em um contexto anterior, podem ou não vir a ganhar força nas articulações políticas e serem hegemonizadas e instituídas em normatizações em contextos e momentos posteriores.

De modo a nos auxiliar na discussão da Educação do Campo no campo da contingência, apesar de não estar ancorado em um enfoque discursivo, Arroyo (2015) enfatiza que,

Há práticas sociais, políticas que configuram essa categoria de análise - Educação do campo- e que tem como sujeitos, protagonistas os movimentos camponeses. Uma prática social ainda em processo de construção histórica (ARROYO, 2015, p. 49).

Embora desconsideremos que a educação seja uma prática social, compreendê-la enquanto uma construção, nos imprime a pensar no caráter contingente do social e das articulações políticas que engendram processos de significação e controle do que se pretende enquanto Educação do Campo. Entendemos a partir de um enfoque discursivo, o qual pretendemos fazer, que a partir das articulações políticas as demandas em torno de uma Educação do Campo, uma vez que hegemonizadas, ocupam provisoriamente uma plenitude, estas que são as equivalências, que ao mesmo tempo tencionam outros sentidos com as demandas diferenciais dos sujeitos.

Nesse sentido, são essas tensões/negociações em torno de políticas curriculares de Educação do Campo, currículos que reconheçam as diferenças, as especificidades das populações do campo. Essa luta pelo reconhecimento de seus saberes-fazeres nas políticas curriculares os tornam sujeitos-atores de um processo político, e ao mesmo tempo, com essas mobilizações e investimentos radicais e plurais possibilita que a Educação do Campo se inscreva num campo em movimento, de significados flutuantes.

Portanto, as demandas dos povos do campo a partir de articulações políticas empreendidas pelos movimentos sociais do campo vão sendo repensadas, refletidas, reorganizadas e renovando-se em outros investimentos em torno de uma educação de qualidade, pois devido à impossibilidade de uma identidade fixa dos sujeitos e de um fechamento do social, as políticas curriculares não conseguem fixar os sentidos em instâncias últimas, o que possibilita novos investimentos nas políticas nos mais variados contextos, intentando sobre a tentativa de fixar sentidos provisórios ao que seja a Educação do e no Campo, o que faz tornar esse significante flutuante.

Quadro Síntese 3 - Demandas sobre Educação do Campo nas Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo (CEB/CNE nº 2 de 28/04/2008) e no Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025).

Demandas na Resolução CEB/CNE nº 2, 28/04/2008	Demandas do PME
Art. 1. A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.	2.9) estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades; (p. 36)
Art. 3. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.	2.9) <u>estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades;</u> (p. 36)
Art. 7. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o <u>indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo,</u> com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.	2.5) desenvolver em regime de colaboração com os entes federados tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, <u>a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário,</u> considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo; (p.36). 2.6) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, <u>a organização flexível do trabalho pedagógico,</u> incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; (p.36).
§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.	2.7) <u>promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais,</u> a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; (p.36).
§ 2º A admissão e a <u>formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente</u> deverão considerar sempre a formação pedagógica <u>apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.</u>	13.2) <u>garantir/ assegurar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo</u> e para a Educação Especial, em parcerias com o Estado, União e instituições privadas; (p.57).
Art. 10.	

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. § 2º <u>As escolas multisseriadas [ou não], para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.</u>	7.15) consolidar a educação escolar no campo de <u>populações tradicionais respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial;</u> (p.47).
---	---

Fonte: A Autora, 2017.

Nota: com base no Parecer CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008 e Plano Municipal de Educação/ Brejo da Madre de Deus - PE. [grifos nossos].

Nota: Leia-se: Demanda satisfeita – quadro com fundo colorido.

Tendo em vista que as equivalências processam-se na diferença, a partir de demandas heterogêneas representadas por um ponto que os represente, um antagonismo comum, que os tornam iguais, vimos por meio desta análise observar como as diferenças foram processadas nas articulações políticas e quais demandas em uma relação de tensão conseguiram hegemonizar-se e constituir-se enquanto textos nas políticas curriculares de Educação do Campo.

As Diretrizes Complementares Operacionais da Educação para as Escolas do Campo, como a própria nomenclatura já enfatiza, constituem-se enquanto uma política complementar as diretrizes instituídas em 2002, a qual outras demandas heterogêneas foram atendidas e ou ampliadas as que já existiam, bem como algumas por não hegemonizar-se não foram satisfeitas/contempladas nas políticas curriculares.

As disputas nos processos de fixação de sentidos desses significantes, bem como as flutuações de sentido favorecem um dado discurso que se renova, recontextualiza-se e negocia novos sentidos em torno da política curricular que fora pensado, articulado e constituiu-se como política. Cabe ressaltar que esse processo de resignificação, de hibridismo nas políticas de currículo não é um processo linear e consciente, porém é um processo político que exige articulações em busca do atendimento às demandas heterogêneas, o que pode constituir-se enquanto equivalências nos processos de identificação (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Tendo exposto isso, compreende-se que quando as diretrizes complementares apontam em seu Art.1. a oferta de Educação do Campo, compreendida nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental – inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA – e o ensino médio integrado à educação profissional destinadas ao atendimento das diversas populações do campo, consegue ampliar a demanda instituída tanto na LDB quanto nas diretrizes de 2002, diferenciando e destacando que não se trata de ‘uma’ educação para os diversos povos do campo.

Os sentidos que são anunciados a partir do enunciado na política curricular é que as populações do campo não podem ser resumidamente compreendidas enquanto os trabalhadores do campo como podemos ver em algumas teorias classistas. As populações do campo são grupos distintos que lutam por projetos distintos de Educação do Campo, embora tenham perpassado por processos de identificação e tenham a partir de articulações políticas em torno do reconhecimento da diferença assegurado políticas públicas que garantam esse direito a educação e os legitimem, incluem enquanto objetos políticos e de lutas outras demandas. Com isso, vislumbra-se que estas demandas diferenciais sejam representadas nos textos políticos, demandas pensadas a partir dos seus povos, saberes, fazeres, contextos, como por exemplo, os indígenas e quilombolas que lutam e negociam sentidos para uma educação pensada a partir de sua realidade sociohistórica e cultural.

Em suma, na política curricular municipal as populações do campo são apresentadas distanciando-se do sentido que lhes é atribuído nas políticas curriculares de âmbito nacional. Pois, na medida em que o PME/BMD aponta na meta 2 e na estratégia 2.9 (ver no quadro acima) a garantia do acesso das populações do campo, uma educação que aconteça nas comunidades, parece-nos não desconstruir a ideia de pensar ou veicular um modelo de educação para todas as populações do campo, como se estivéssemos falando ou pensando em ‘uma’ educação para ‘um grupo’ homogêneo, que possui as mesmas demandas, que requeressem os mesmos investimentos dos atores políticos, incluir as diferenças de ‘um’ grupo nas políticas e só assim alcançaria a qualidade que se espera das escolas do campo.

Como já explicitado por nós, pensamos que os investimentos radicais em torno das políticas curriculares, dos currículos de Educação do Campo são necessários, mas não são ‘planejados previamente’, são investimentos diários, articulações em torno de questionar as políticas, normatividades, mas pensar e agir frente a um horizonte que se pretende chegar (LOPES, 2015), embora tenhamos segurança de que esse caminho é inconstantemente recriado e estendido, sem garantias de chegar. Em outras palavras, parafraseando Burity (2015, p. 106):

[...] é um *horizonte*, ou mais precisamente, uma *linha do horizonte*, ao qual por definição não se chega nunca, mas que vai, no seu autorecolhimento e deslizamento constante, atraindo ou impelindo a ação, a um movimento de aproximação, criando, assim, uma trajetória, uma história [grifos do autor].

Sobre o exposto pelos autores, é certo, que embora seja contingente e improvável a possibilidade de se chegar “no horizonte” a que se pretende, são os investimentos e essa possibilidade de mudança na significação, é a hegemonização de novas demandas que possibilitam que as políticas e os currículos tenham esse caráter aberto e contingente necessário para se pensar e buscar uma democracia mais radical e plural no campo da educação, bem como no campo da Educação do Campo, lugar de onde falamos.

Alguns aspectos que se faz necessário serem ressaltados são voltados à organização das escolas do campo, sendo instituída na lei a garantia de condições físicas das escolas, tais como as condições de infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Parece-nos que essa é uma demanda presente tanto nas diretrizes quanto no PME/BMD, sendo esta uma das demandas consideradas ampliadas a partir das diretrizes operacionais de 2002, embora entendamos que esses aspectos voltados à organização e condições físicas e estruturais para o funcionamento dessas escolas, inclusive ainda nos dias atuais nestas escolas do campo embora reconheçamos que tenha tido avanços estruturais, ainda carecem de mais investimentos quando se pensa uma educação do e no campo de qualidade.

Compreende-se que embora a política curricular “tenha garantido” o acesso e o direito a educação nas escolas do campo em seu texto, buscava-se garantir efetivamente o direito a uma Educação do Campo no chão da escola, pois as negociações no cerne das discussões sobre Educação do Campo não se deu apenas para a inclusão na agenda política, ou porpela sua constituição enquanto política, a luta é pela efetivação dos direitos também na prática, esta que é uma das dimensões da política.

É nesse contexto quando surge nas políticas o que trata o Art. 10 § 2º que versa sobre a importância de que as escolas, multisseriadas ou não, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados para a realidade e contexto da escola no campo, bem como supervisão pedagógica permanente para que possa atingir o padrão de qualidade que se pretende.

Os sentidos expressos a partir do termo “multisseriada”, incluída nos textos expressos nas diretrizes complementares, - termo usado para designar uma sala de aula com atuação de um docente que leciona com alunos de vários níveis de ensino-aprendizagem em um mesmo espaço/sala de aula - nos permite ser conduzidos a espaços e tempos onde uma parcela significativa das populações do campo estudou nos anos iniciais de sua escolarização. Entretanto, essa palavra pode ser significada de várias formas pelos sujeitos-atores do campo. Rocha e Hage (2010, p. 11), intentando para as possíveis significações desse termo para os sujeitos que no campo vivem, enfatizam que,

Para uns significou um primeiro momento que se desdobrou em muitos outros. Para outros significou o limite, o impedimento de continuar, a ausência do direito à escola. Para a grande maioria sinalizou o caminho da cidade (idem).

Ao mesmo tempo, parece-nos que o fato de a escola, a sala de aula ser “multisseriada” denuncia o diálogo com a herança do modo de organização do meio urbano, a organização por séries/ anos, o que de certo, devido à história tênue de desigualdades que a Educação do Campo vem constituindo-se, provoca certa descrença nestas turmas. Embora não seja nossa pretensão nos alongarmos na discussão sobre esta questão, pensamos que uma das explicações⁵² para essa descrença pode estar associado a ratificação da desvalorização do saber a ser ensinado, tendo em vista que estas turmas foram criadas por uma explicação política e não pedagógica, pautada em princípios que contribuiria para as desigualdades sociais no campo. Ou ainda, a proletarianização do trabalho docente que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas (CUNHA, 2005) – afinal com tão poucos alunos em uma turma, não haveria necessidade de contratar professores específicos para atender as diferentes turmas, ficando apenas um professor com todos os alunos que “queriam” ou “tinham o direito” ao estudo.

Porém, cabe ressaltar que nesses modos de organização, os docentes são desafiados a reinventar espaços para a atuação, modos de ensinar e aprender são reinventados, rompe-se com as séries, mas também com o ensino de conteúdos por idade, vencem muitas vezes a depreciação e a falta de atenção das esferas públicas com a escola e para com as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar, pela sua dinâmica, resistência dos docentes, responsabilidade e compromisso de romper com

⁵² São explicações contingentes suscetíveis de serem mais bem exploradas e aprofundadas em outras pesquisas, em outros trabalhos, tendo em vista que não é nosso objetivo neste estudo nos aprofundarmos dessa discussão. Sobre um maior aprofundamento ver os escritos de Cunha (2005) sobre o processo de desprofissionalização ou proletarianização a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas. A autora enfatiza que este fato pode ser observado pelo exercício profissional sem a formação específica da docência, ausência de prestígio social e o controle do fazer docente ser externo aos professores.

organizações do ensino, e de veicular o compromisso com a concepção que se tem de Educação do Campo, sobretudo, nestas escolas “há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente” (ROCHA; HAGE, 2010, p. 11).

Nas classes multisseriadas ou não, como bem explicita as diretrizes de 2008, necessita-se de profissionais que tenham conhecimento sobre a trajetória e constituição da Educação do Campo, exige-se formação pedagógica específica, materiais adequados, estruturas físicas adequadas aos contextos das escolas do campo, ao mesmo tempo em que esses aspectos contribuem para que as escolas do campo não sejam postas à precarização, como fora historicamente.

Por não prever a formação dos professores vinculados a um projeto de pensar o campo e a educação no território campestre como lugar de desenvolvimento e de vida, é que essa demanda ganhou mais força nas agendas políticas, mesmo assim, embora movimentos de adequações às novas propostas tenham sido tomados, tornava-se emergente que professores qualificados (licenciados) atuassem nas escolas do campo, principalmente quando a oferta de educação no meio rural foi ampliada para o ensino fundamental até o 9º ano. Em geral, as escolas passaram a receber um contingente de professores oriundos dos centros urbanos o qual possuía formação específica enquanto na educação infantil, continuariam a ser atendidas muitas vezes, por um único professor, no caso específico das turmas multisseriadas, do qual se exigia apenas a formação em nível médio/magistério.

Arroyo (2007), já menciona que a falta de formação específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo é um elemento que tem ganhado bastante atenção durante as mobilizações e discussões políticas e, apesar de ser um problema histórico, contribui para a visão estereotipada de campo, contribuindo ainda para a desvalorização dos docentes, já que durante muito tempo sobre os “professores leigos recaia o mito de um trabalho desqualificado” como nos aponta (VIGHI, 2013, p. 8). Tendo ciência sobre a importância da formação específica para a docência, seja no campo, seja nas escolas urbanas, desconsideramos, pois, que seja “um mito”. Os “professores leigos” como nos aponta Arroyo (2007) não detinham formação específica e qualificação profissional para atuarem na docência, sendo a escolha pelos docentes atrelados “a empatia” com o lugar, com a comunidade e com a realidade dos alunos já que na maioria das vezes este professor morava na própria comunidade, o que certamente contribuiria para um ensino precário nestas escolas do campo.

De acordo com Arroyo (2007; 2015) os docentes oriundos da cultura urbana encontravam dificuldades para identificar-se com a cultura dos contextos existentes no

campo, logo esta falta de identificação contribuiria para que os docentes sintam-se aquém de um processo de educação, muitas vezes esses docentes por não estarem envolvidos na dinâmica do território campesino e das discussões sobre o campo, “começam e terminam suas responsabilidades em sua própria sala de aula, e nem sequer são assumidas plenamente porque, na sala de aula, incidem fatores que lhes são alheios” como nos afirma Pérez Gomez (2001, p.299). Isto exemplifica, em parte, o que enfatiza Arroyo (2007, p. 169) ao afirmar que faz necessário que a demanda de formação específica, inclusive conforme instituída nas diretrizes, seja empreendida na formação de um corpo profissional de educadores e educadoras “*do campo no campo*” e, complementa:

Um dos principais determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo (idem).

Situemos, pois, que a crítica que os autores tecem à inserção de professores urbanos nas escolas do campo, vincula-se a nosso ver, à formação discursiva “identidade docente” – a luta por uma fixação identitária do professor do campo. Ao mesmo tempo, amparados em um enfoque discursivo, compreendemos que não há uma identidade constituída em sua plenitude, o que há são processos de identificações que possibilitam a prática discursiva em uma escola do campo, a qual o docente negocia saberes-fazeres, contextos, sentidos do que venha a ser Educação do Campo, tanto no ato de traduzir as políticas ao mesmo tempo em que também as produzem.

A respeito do que foi apresentado pelos autores acima, necessitamos fazer algumas observações e serão feitas na próxima seção, seguimos desconstruindo inclusive essa ideia - que a nosso ver vislumbra por um projeto de fixação da identidade do sujeito, da docência, no campo - a partir dos sentidos atribuídos à formação docente, enunciados e anunciados nos discursos dos docentes, colaboradores dessa pesquisa.

Essas e outras demandas elencadas por nós, algumas inclusive aparecem simultaneamente nos textos da LDB, das diretrizes curriculares para a Educação do Campo, bem como nas políticas curriculares municipais instituídas no PME/BMD. Cabe ressaltar que as políticas entendidas enquanto expressão de um processo que perpassa por traduções “visam legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades” (LOPES, 2005, p. 13). As ambivalências dos textos nas propostas curriculares produziram em um dado momento, em determinado contexto e continuam a produzir as negociações necessárias para a garantia de sua legitimação, ao mesmo tempo em que “engendram zonas de escape dessa dominância” (idem).

Concomitante a isto, Lopes (2004) ainda explicita que as políticas curriculares se configuram como um hibridismo de tendências, pois os discursos globais ao serem sustentados pelo contexto de influência - a exemplo, governos internacionais, agências multilaterais, literatura especializada, entre outros - são incorporados no contexto local por meio de reinterpretações nos processos de traduções das políticas.

A partir desse entendimento, os conceitos de políticas, currículos para a Educação do Campo, tornam-se um híbrido, pois “é por meio de textos e discursos de um contexto a outro e de sua consequente modificação por processos de simplificação, condensação e reelaboração” (MATHEUS, 2009, p. 102), que o caráter do hibridismo ganha sua marca nas políticas curriculares.

Se as políticas curriculares são híbridas e constituem-se a partir de processos de leituras, significação nos processos de traduções, a compreensão das políticas de currículos podem ser consideradas como luta discursiva pela constituição de representações para o currículo (LOPES, 2015). Por outras palavras, as negociações políticas de currículo são desenvolvidas por meio de articulações discursivas e a partir disso, alguns grupos sociais particulares, especificamente os movimentos sociais do campo, são capazes de articular-se em si, por meio da lógica de equivalências, provisória e contingencialmente, na defesa de diferentes demandas curriculares (LOPES, 2015) e são esses investimentos que constituem as mais diversas representações tanto para o currículo, quanto para as políticas de Educação do Campo.

Dessa forma, é relevante discutirmos como os atores negociam os sentidos expressos nas políticas de Educação do Campo a partir dos processos de traduções dessas políticas (ver seção 4.2.). Buscamos entender quais as equivalências e diferenças nesses processos de recontextualizações a que os atores políticos fazem, bem como trazer alguns apontamentos, tidos por nós enquanto apostas, de como o espaço do ‘entre lugar’ nas políticas curriculares pode constituir outras lógicas de representações de políticas, de currículos para a Educação do Campo, pautados nos princípios de justiça social e democracia nas políticas de currículo.

Seguimos discutindo como os atores que traduzem as políticas, os docentes das escolas do campo em estudo, atribuem ou não representações de uma Educação do e no Campo nas escolas localizadas na área rural do município, tornando essa escola como espaço possível de hegemonizar demandas diferenciais mais justas e plurais que represente os povos do campo em suas particularidades, distanciando-se da lógica de tratar as diferenças como um conjunto de conteúdos étnicos, universalizando e homogeneizando as diferenças, nas “bases curriculares” das escolas do campo.

5.2 A possibilidade de uma Educação do e no Campo no contexto da prática - as tessituras de um campo em disputa entre equivalências e diferenças

A partir de um enfoque discursivo o qual assumimos neste estudo, é que nos propomos a fazer a análise do *corpus* de entrevistas, com o qual vislumbramos tentar acessar o contexto da prática nas políticas compreendendo, sobretudo, o “entre lugar” constituído a partir dos processos de traduções nas políticas desenvolvidas pelos atores políticos/ os docentes nas escolas do campo.

A escolha do pós-estruturalismo como abordagem epistemometodológica para a análise de políticas deu-se a partir da construção do delineamento do nosso objeto de estudo (como já discutimos no capítulo 1), o qual nos possibilitou a conclusão de que um enfoque discursivo, seria mais potente e ativo no tratamento e na análise dos discursos dos docentes e para melhor responder aos objetivos dessa pesquisa pois, compreendemos que a realidade do espaço social é constituída discursivamente.

A produção de sentidos sobre Educação do Campo, Educação Rural, Políticas Curriculares, entre outros sentidos que emergiram ao longo da nossa pesquisa de campo, se inscrevem e são construídos a partir de discursos e práticas discursivas. Pensamos as práticas discursivas, a partir do entendimento de que “o discurso é uma forma de ação sobre o mundo produzida fundamentalmente nas disputas pela força” e pelo poder, bem como na luta pela construção, provisória de novas hegemonias (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 396 [grifos do autor]).

Com isto, queremos dizer que os sujeitos que atuam nestas escolas do campo e que realizam os processos de tradução das políticas curriculares de Educação do Campo através da atuação e da recontextualização no âmbito da escola, são eles mesmos constituídos, desse modo, nas formações discursivas em torno da busca pelo direito à Educação do e no Campo de qualidade, as quais configuram o social.

Os discursos sobre as políticas de Educação do Campo são suscetíveis da atuação política dos docentes que atuam nestas escolas do campo, assim sendo, os contextos discursivos que norteiam essas escolas não são aplicados na prática, ao contrário, as normatividades passam por um processo de tradução operando distante da lógica entre os campos oficial e pedagógico que verticaliza a estrutura, desconstruindo a ideia e fixação do movimento complexo da interpretação da política, lógica esta que ao mesmo tempo coloca as políticas num movimento de “transferência” de um contexto para outro.

Por sua vez, podemos dizer que “as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas” (idem). Sendo assim, de acordo com Marques (2008, p. 102) “uma formação discursiva é um sistema de regras que tornam possíveis a ocorrência de certos enunciados e não de outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais”.

Nessa via de reflexão, as regras das formações discursivas produzem e transformam os objetos do discurso. No caso das políticas de Educação do Campo, quando consideradas enquanto formação discursiva, por si só não garante a implantação desse projeto de Educação do e no Campo na escola, porém, sem a existência de políticas de Educação do Campo, as escolas do campo não consegue adotar práticas mais plurais e democráticas com os saberes/fazer dos povos do campo. Assim sendo, são as políticas de Educação do Campo, como formação discursiva, a partir das possibilidades de traduções, que podem ou não constituir a partir dos investimentos dos atores políticos/ os docentes, práticas mais democráticas nessas escolas do campo.

Parece-nos que as políticas curriculares para a Educação do Campo, não tem um sentido fixo e/ou um fundamento último a ser seguido, os docentes atribuem sentidos a essas políticas no movimento do ‘entre lugar’ a partir das traduções. Dessa forma, o sentido não existe em si, em parte ele é constituído pelas posições dos sujeitos que se inscrevem e se formam discursivamente nos processos de identificações, mas não obstante a isso, os sentidos são produzidos ainda pelas “lutas político-discursivas pela significação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 486) nos processos de mobilizações e negociações a que os sujeitos são atores e reivindicam suas demandas. Não desconsideramos a importância que tem a linguagem na compreensão do social, ao contrário, a linguagem é entendida, por nós, enquanto indissociável do social. Mas, ainda assim, os sentidos são constituídos politicamente na medida em que “a educação é uma atividade na qual tanto os processos de comunicação [linguagem] quanto os processos políticos estão mutuamente imbricados” (ibidem, p. 499, [grifo nosso]).

O dizer e as palavras ditas, apenas tem sentido se compreendido no discurso, pois trazem traços políticos-discursivos em relação a aspectos da história, da cultura, do lugar de onde falamos e nos situamos enquanto sujeitos. Esses traços “não estão na essência da palavra, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se neles” (idem).

Para exemplificar isso, é possível evocar a existência de uma infinidade de frases de efeito, estereótipos, estratégias de desvalorização e inferiorização de determinados povos em relação a outros, subalternização e invisibilização de culturas em detrimento a outras, relação de supervalorização de conhecimentos e saberes em relação a outros, bem como, a visão de

territórios em supremacia quando comparados a outros, que são atualizados e reconfigurados nas práticas discursivas presentes no social e que funcionam de forma a demarcar as relações de poder-saber, construindo lugares sociais, legitimando e naturalizando relações estruturais de desvalorização e subalternização.

A presente seção, nessa tessitura que se segue, tem por objetivo analisar o campo discursivo da Educação do Campo, bem como a significação e os processos de significar as Políticas Públicas para a Educação no Campo no âmbito das escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus- PE, no entendimento de que as significações construídas sobre o objeto supracitado, só pode ser compreendidas dentro de um campo discursivo (MARCHART, 2009), ou seja, “nas relações sociais, históricas, culturais, políticas estabelecidas por um sujeito em uma estrutura social, incompleta e indecível” (HOWART apud CUNHA, 2011).

Portanto, a referida análise focaliza o ‘entre lugar’ nos contextos das políticas, mas não de forma dicotomizada. Buscamos nesta análise, superar a separação entre os contextos de influências, da produção do texto e da prática, destacando o campo complexo no traduzir das políticas, defendendo, sobretudo, que o processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas e a experiência de um momento ético, são ações políticas que demandam investimentos radicais (LOPES, 2016), investimentos advindos ou não dos docentes dessas escolas em análise, estes que são considerados por nós, enquanto atores políticos envolvidos diretamente nos processos de traduções das políticas nas escolas do campo.

Esses processos são criadores de sujeitos e de contextos que escolhem, produzem identificações a partir de um lugar – o lugar que o sujeito ocupa no espaço social – e nos mobilizamos em nome de uma normatividade ética, de um currículo, uma política mais democrática e plural, que tenha uma “completude” inscrita em um contexto, em um momento, embora saibamos que seja esse o nosso investimento, a nosso ver, essa completude/ totalidade que será sempre uma impossibilidade, sempre contingente (LOPES, 2015).

Mas, embora tenhamos consciência da imprevisibilidade desses processos criadores/ que produzem momentos e contextos das posições dos sujeitos que escolhem e decidem, ainda assim, pensamos ser possível a partir dessa análise estar contribuindo para esses investimentos, a partir do momento em que intentamos sobre uma análise que busca entender quais são os investimentos realizados pelos docentes nas escolas do campo no município, bem como os sentidos que atribuem à Educação do Campo e suas tessituras nos processos de

traduções nas políticas, no “entre lugar” entre o contexto de influências e da produção de textos ao contexto da prática.

5.2.1 Os discursos sobre as Políticas de Educação do Campo – uma análise do “entre-lugar” do contexto da produção do texto ao contexto da prática

No contexto atual das discussões sobre políticas curriculares no Brasil, assim como em vários estados e municípios, percebe-se que há uma ênfase em propostas que apresentam mudanças na organização curricular, que para Bernstein citado por Lopes (2008) essas mudanças são constituídas por alterações de poder e controle que regem os currículos, e complementando as políticas curriculares, no caso específico, as políticas de Educação do Campo. A centralidade do discurso pedagógico sobre currículos - para as escolas do campo - constitui-se enquanto marcas da organização curricular em muitas dessas propostas, assumindo, no entanto, múltiplas configurações nas mudanças curriculares (LOPES, 2008).

Na medida em que as políticas curriculares são entendidas no terreno das contingências, entendemos que os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são condicionados principalmente por questões “institucionais e disciplinares” (BALL; BOWE, apud LOPES, 2008, p. 113). E complementa,

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as (idem).

Se as atuações dos docentes são articuladas por meio de seus valores, experiências, saberes-fazer, significa dizer que as práticas dos docentes se dão a partir da recontextualização que os mesmos fazem nos processos de traduzir as políticas curriculares, sendo no entanto práticas que se inscrevem no terreno da contingência e tornam-se improváveis de serem presumidas, podendo ou não ser constituídas a partir de investimentos radicais que estes docentes/atores políticos, podem ou não fazer no seu cotidiano.

Em outras palavras, compreendemos que os docentes que atuam nas escolas do campo possuem experiências próprias advindas dos espaços de formação, das práticas e atuações profissionais em diversos contextos, de vida, cultura, estas que possibilitam a constituição de processos de identificação desses sujeitos ou não com demandas distintas sobre Educação do Campo, estas são negociadas no processo de tradução das políticas. Estamos falando e nos referindo aos docentes/atores políticos como sujeitos que escolhem, negociam e mobilizam-se

em torno do que acreditam a partir dos discursos e processos de identificações que os constituem enquanto sujeitos que decidem por uma determinada ordem e não por outra.

Diante da reflexão feita até o momento, compreendemos que sejam esses elementos - citados e abordados com maior ênfase nas nossas análises tratadas a seguir - apostas e possíveis investimentos radicais que estes sujeitos tomam e apostam para que o contexto da prática seja favorável ou não às mudanças nas organizações curriculares. No entanto, destacamos, sobretudo, que estes investimentos/ essas invenções podem, inclusive, ampliar as demandas e se aproximar ainda mais do discurso de boa escola, de qualidade na educação, de currículos e políticas pautados nos discursos de democracia e justiça social, ao mesmo tempo em que podem caminhar frente à reprodução de um currículo que invisibiliza e tenta construir um conjunto de conhecimentos étnicos a serem tratados nos currículos dessas escolas do campo.

Portanto, a partir desta seção, seguimos discutindo sobre o *corpus* de entrevistas, bem como a respeito dos sentidos atribuídos à Educação do Campo nos discursos dos docentes, acreditamos que, a partir do *corpus* de entrevista construído, possamos analisar as concepções pedagógicas da Educação do Campo e/ou Rural a partir das explicações e conceitos apresentados pelos professores sobre a escola do campo/rural no município de Brejo da Madre Deus e, por fim, analisar os movimentos e possibilidades de resistências e investimentos radicais dos docentes nos processos de ressignificação das políticas de educação do campo.

4.2.1.1 *Sentidos sobre Educação do Campo e Educação Rural*

A primeira questão que analisamos busca compreender a dimensão da diferenciação dos conceitos atribuídos pelos docentes às noções de Educação do Campo e Educação Rural, levando-se em conta o caráter histórico de constituição e efetivação de direitos em torno da luta por uma Educação do e no Campo, ou seja, os sentidos que os docentes atribuem à Educação Rural e sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, questionou-se sobre: *O que você entende por Educação do Campo e Educação Rural?* Com esta questão, trata-se de considerar aqui que os sujeitos falam de um lugar, estão inscritos em um contexto e constituem os sentidos sobre Educação do Campo politicamente no discurso. Estes sentidos são expressos de ideologias que fundamentam seus discursos, suas atuações enquanto docentes. E, nesse contexto, a partir das concepções que apresentam podemos compreender como seus discursos são constituídos, sendo considerado enquanto discurso a palavra em movimento, a prática de linguagem, e neste processo de analisar a língua fazendo sentido.

Mas não tão somente a linguagem isoladamente nos importa, nos interessa pensar a linguagem no mundo enquanto forma de significar a partir do trabalho do simbólico as políticas curriculares para a educação do campo, e é com base nisso que nos debruçamos a entender a produção de sentidos sobre a diferenciação entre a constituição da perspectiva de Educação Rural e Educação do Campo.

Quando questionados sobre as duas concepções, a concepção de Educação Rural e a Concepção de Educação do Campo, os professores apresentaram duas visões, ou seja, dois sentidos sobre essa questão. Começamos, pois, com o discurso da docente PEC2, quando afirma não existir diferença entre as duas concepções, apontando a diferença existente aos indivíduos, que por estarem no campo, *“eu acredito que eles não cheguem a acompanhar,”* (PEC2, Dezembro/ 2016).

Com base nessas considerações e nos sentidos que significam o discurso da professora PEC2, podemos inferir que a visão dicotômica que considera a cidade como local de desenvolvimento e o rural como lugar de atraso se estende ainda, mesmo nos dias atuais e no campo da educação, para um olhar que privilegia as escolas e alunos da área urbana em detrimento as escolas e os alunos do campo, os saberes dos povos do campo a partir desse enunciado, ocuparia um lugar ‘inferior’ aos saberes dos indivíduos que estudam nas escolas urbanas, sendo o fator do território, da ‘origem’, contribuinte e determinante das dificuldades ou da não aprendizagem.

Apesar do “não dito” a professora ressalta em seu discurso que, a diferença está nos sujeitos em não acompanhar e desenvolver os conhecimentos trabalhados e abordados na escola, ou seja, os estudantes por serem do campo, não conseguem avançar na consolidação da sua aprendizagem, sendo o espaço, o território, a identidade, os modos de viver, a cultura dos povos do campo, “marcas” que determinam o que os alunos podem alcançar em termos de conhecimento ou não. Ainda sobre o discurso da docente, cabe destacar que a superação da dicotomia entre campo – rural, respectivamente, lugar do desenvolvimento e lugar do atraso – que não é apenas semântica (como já discutimos no capítulo 3), no discurso da docente, parece-nos ocupar uma ausência e ao mesmo tempo contribuindo com a afirmação da dicotomia entre campo e cidade, a qual o campo, seria um espaço de dificuldades, do atraso. Ao mesmo tempo, distancia-se do debate histórico constituinte de um projeto de educação que se pretende no campo, em outras palavras, pretende-se que o rural, seja valorizado no campo, nas escolas, a partir de sua dinâmica sociocultural.

A escola do campo precisa explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas educativas questionadoras da realidade social. A escola precisa apreender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida (PIRES, 2012, p. 110).

Destaca-se ainda, que estas escolas tem uma organização diferenciada, sendo as turmas, em sua maioria, ‘multisseriadas’ e o professor atua na unidocência⁵³. Este é uma demanda que se institui enquanto política curricular nas Diretrizes Complementares de 2008, especificamente em seu Art. 10 e § 2º, a qual apresenta as ‘classes multisseriadas’ como forma de organização das escolas do campo. Isto significa, que há uma particularidade neste/s fazer/es docente/s que atuam nestas salas de aulas, é o caso dos docentes/ colaboradores do nosso estudo.

Para Hage (2005) as turmas ‘multisseriadas’, podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo já que lhes oferecem e garantem uma educação no lugar em que vivem e a partir do reconhecimento das suas identidades. Porém, o autor destaca a necessidade de reverter a “experiência de precarização da educação”, pois, embora seja tratada nas políticas curriculares de Educação do Campo a importância de uma organização e infraestrutura adequadas e específicas para a realidade e experiência da Educação do Campo (já analisadas na seção anterior) a precarização das escolas do campo, ainda é uma realidade bem presente nos dias atuais. O caso é que podemos contemplar avanços. Mudanças significativas e investimentos na organização dos espaços físicos, materiais pedagógicos adequados, transporte escolar, entre outras questões, mas ainda assim, a precarização nas escolas do campo é uma demanda a ser alcançada e efetivada no âmbito da prática.

Pois, o que se busca a partir dos princípios e fundamentos da Educação do/no Campo, é uma experiência de educação,

Voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam [...] Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira [conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28 e 29, [grifos nossos]).

⁵³ As classes [turmas] multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p. 25).

Como vimos o fato de estarmos pensando e arguindo sobre uma Educação do Campo, logo, exige-se pensar em uma educação, um modelo de escola, distante da lógica provenientes da organização das escolas urbanas pautados na garantia do acesso dos povos do campo à escolarização, mas uma educação que corresponda aos interesses e demandas instituídas nas políticas curriculares e em outras demandas diferenciais que podem vir a hegemonizar-se.

O reconhecimento da identidade, dos valores, saberes dos povos camponeses implica em uma construção individual, na medida em que o/s docente/s precisam reconhecer-se enquanto profissional atuante naquele espaço (do campo), responsáveis pela (re)contextualização no processo de tradução das políticas de Educação do Campo no âmbito do cotidiano escolar, bem como são atores da própria construção da política. Sendo assim, na medida em que estes princípios fundamentam uma Educação do e no Campo, constituindo-se em um esforço político que foi assegurado legalmente (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002), a partir de embates e negociações em torno do direito, justiça social e democracia.

A Educação do Campo e a Educação Rural, nesta linha de reflexão, são consideradas por nós, como concepções históricas de educação antagônicas. A Educação do Campo insurge no campo das articulações políticas como objeto político de luta dos povos do campo. Os movimentos sociais do campo, protagonistas dessa luta e tendo em vista a mudança de um paradigma urbanocêntrico⁵⁴ de educação (FERNANDES, 2006), ancoram-se no discurso do reconhecimento das demandas diferenciais, constituindo a partir de cadeias de equivalências demandas que ganharam mais força e tornaram-se hegemônicas, constituindo-se mais tarde, nos textos das políticas curriculares de Educação do Campo.

Nesse debate, convém destacar Bourdieu (1983), que na construção e desenvolvimento dos conceitos de *habitus* e campo, constrói o seu entendimento sobre o contexto social dos que aprendem, pressupondo a relação de mão dupla entre *habitus* individual, construído e a estrutura de campo, socialmente construída. Bourdieu (1983) ressalta que as condições sociais interferem e ainda influenciam na construção do saber, porém, diferentemente da visão que a docente PEC2 expressa em sua fala, quando a mesma afirma que “*se você for ensinar tudo que é aplicado na zona urbana na zona rural, eu acredito que eles [os estudantes do campo] não cheguem a acompanhar*”. O autor citado aponta que tais condições sociais, apesar de operarem e contribuírem para as desigualdades, não determinam a não aprendizagem ou/a não construção do saber.

⁵⁴ O termo “urbanocêntrico” refere-se a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo. (BRASIL, 2007).

Entendemos que esta afirmação, sobretudo, coloca os indivíduos do campo em um lugar. Este lugar como pode ver a partir de diversos autores que estudam a Educação do Campo (LEITE, 1999; ARROYO, 2004; 2014; MOLINA, 2006; PIRES, 2012;) é o lugar da invisibilidade. É o campo sendo pensado como espaço geográfico que produz diferenças e que tais diferenças inferiorizam os sujeitos, e que estas diferenças são traduzidas nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a partir do que versa as discussões proferidas pelos autores supracitados, na visão sociohistórica do campo como lugar do não desenvolvimento. Como antecipamos esses indivíduos por serem do campo, são pensados como sujeitos da não aprendizagem e colocados no lugar onde a diferença produz desigualdades e, se não aprende de forma homogênea, esses estudantes (do campo) por não serem reconhecidos em suas diferenças e heterogeneidade, são postos em situação dos sujeitos que não constroem saberes.

Questionemo-nos, pois, como um currículo universal pode contemplar em sua dinâmica a dimensão das identidades, dos saberes existentes e das dinâmicas que são construídas diariamente no espaço/território da escola do campo? Como a escola, a partir de um currículo único consegue, sobretudo, tornar os conhecimentos escolares significativos e logo, garantir a aprendizagem desses estudantes? Como a educação/o ensino, processos dinâmicos e cheios de tensões heterogeneidade-homogeneidade pode partir de um mesmo ponto: o ponto da “igualdade”, situando os indivíduos no lugar da diferença, uma diferença que inferioriza e invisibiliza? Tencionamos com esses questionamentos, refletir sobre dois elementos pertinentes para o entendimento da política curricular enquanto texto e enquanto discurso, empreendidos nesta pesquisa, bem como nesta análise.

Em primeiro lugar, o entendimento de que os currículos são campos de concentração de poder-saber pautados de uma lógica de poder, constituída historicamente como única e verdadeira. Em segundo lugar, que esta lógica necessita ser repensada e as relações entre cultura e currículo precisam ser entendidas, para além das relações binárias entre produção e reprodução cultural, expressas nos termos currículo como fato e currículo enquanto prática - como se essa relação fosse fragmentada e dissociável - entendendo a necessidade de iniciarmos discussões no campo do currículo, das políticas curriculares, que tratem o poder numa perspectiva mais oblíqua (CANCLINI, 2013).

O que buscamos refletir nesta pesquisa, não são os fatores que impossibilitam que as políticas compreendam as múltiplas culturas nos espaços escolares, mas compreender quais são os espaços em que essas possibilidades de vivenciar as diferenças nos currículos e nas políticas curriculares ganham forças e se reconstroem em torno de investimentos realizados pelos atores políticos.

Nessa linha de reflexão, enfatizamos ainda que se o currículo pode ser um espaço de reprodução das desigualdades, ele também, pode surgir como sendo um espaço de contestação e dessa forma, o currículo pode ser constituído, a partir de embates e lutas, num espaço de reafirmação de identidades, de diferenças e de culturas.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas À escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

A autora aponta ainda, que se faz relevante entender e atentar-se para os processos de negociações complexos a que as políticas curriculares se postam, processos estes como “a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores” (idem, p. 111), como momentos indissociáveis e imbricados entre si. Os textos produzidos nesses momentos da política, registrados por meio da escrita ou não, não são fechados e não tem sentidos fixos e, nem tampouco, claros.

Concordamos com Lopes (2004, p. 112) no que se refere ao entendimento de que as políticas são bem mais amplas de que os documentos e textos escritos, “mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. E mais, “são produções para além das instâncias governamentais” (idem).

Essa visão, não significa, de forma alguma, desconsiderar as relações poder-saber existente. Nem tampouco, significa negar o poder privilegiado que o Estado possui na produção de sentidos no âmbito das políticas, mas considerar, sobretudo, que na medida em que nas escolas são vivenciadas práticas e desenvolve suas propostas, também são produtoras de sentidos que interferem e se relacionam nas políticas curriculares, logo, na construção dos saberes.

Do ponto de vista epistêmico, aprender é exercer uma atividade em situação. Com isto, queremos enfatizar que a relação com o saber é uma relação com o mundo no sentido mais geral, mas também é uma “relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais as crianças vivem e aprendem” (CHARLOT, 2000, p. 66). E assim,

Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como

conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender. (CHARLOT, 2000, p. 65).

Essa via de reflexão caminha em oposição aos sentidos expressos no discurso da professora PEC2, e a partir de Charlot (2000) compreendemos que a relação da construção do saber se dá a partir da relação com o mundo atrelado ao processo de significação que o indivíduo da aprendizagem tem em relação a determinado conhecimento. Em se tratando de crianças de uma escola do campo, entendemos que se faz imprescindível que na escola, haja essa relação da criança com o território, com a identidade campesina, com os saberes práticos locais, contextualizando os saberes dos povos do campo aos saberes escolares, de modo que esta aprendizagem, de fato, aconteça.

Se por um lado os sentidos atribuídos a Educação do Campo e à Educação Rural são construídos pela docente PEC2 como uma mudança apenas semântica na nomenclatura, ao mesmo tempo, a concepção de Educação Rural é expressa pelos docentes PEC1 e PEC3, os quais a entendem como sendo antagônica à Educação do campo. Estes dois docentes afirmam existir diferença a qual interfere no trabalho docente, ou seja, existe uma especificidade que segue para além da escrita de uma palavra ou de um termo, como pode ser visto nos seguintes enunciados:

A Educação do Campo é uma educação voltada para atender a clientela do campo com um currículo direcionado a trabalhar a partir da realidade local e Educação Rural é uma educação que está no campo, mas segue um currículo urbano. (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016).

Na Educação do Campo é onde você vai trabalhar com um currículo direcionado a realidade da localidade e a Educação Rural é uma educação que está no campo, mas segue um currículo urbano. (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017).

Parece-nos que os docentes compreendem que a Educação do Campo e a Educação Rural constituem-se enquanto discursos antagônicos, que existe uma especificidade que as diferenciam, mas, sobretudo, uma diferença que é constituída no âmbito do/s currículo/s das escolas do campo. Neste sentido, Arroyo (2015, p.48) enfatiza sua aposta em relação à efetivação de uma educação do e no campo e de políticas curriculares nesse campo, e afirma que,

a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.

Paralelamente a essa linha de compreensão, aprofundamos o nosso pensamento a partir do entendimento de que as políticas não são claras e nem tampouco fixas como já antecipamos, e partimos da ideia de que devido o seu caráter contingente há a impossibilidade de haver um fundamento último nas políticas e nos currículos.

Neste contexto, entender que a Educação do Campo é uma educação que visa o reconhecimento da diversidade dos povos do campo, que os saberes práticos dos povos do campo necessitam ser articulados aos saberes teóricos e escolares, possibilita que os docentes repensem sobre sua atuação nestas escolas do campo, do seu compromisso no ressignificar as políticas curriculares e de negociar demandas no âmbito da escola do campo.

Mas esse pensamento, o reconhecimento da importância de atuar nas escolas do campo, para a constituição de processos identitários, que permitam pensar o campo como possibilidade de desenvolvimento precisa ser mobilizado e negociado para com estes atores. Ao mesmo tempo todos os docentes, destacam a função da formação inicial e continuada nesse processo, bem como o envolvimento em atividades locais e acadêmicas, possibilitando o conhecimento não só do lugar, das especificidades locais, mas o conhecimento alargado da trajetória e importância de considerar esse modelo no discurso do campo das políticas curriculares. Em consonância uns com os outros, parece-nos ser um discurso que tenta ganhar hegemonia no campo educacional e no campo específico da nossa pesquisa, nas Políticas Curriculares para a Educação do Campo no município de BMD/PE.

Os docentes afirmam a relevância de haver formações e/ou cursos para que haja a possibilidade de constituição de investimentos teóricos e políticos no que concerne a Educação do Campo, de modo que reconheçam o seu campo de atuação e possam refletir sobre a profissão da docência no contexto das escolas do campo. As discussões versam sobre a formação inicial que se deu no processo da formação profissional no curso de Pedagogia e, principalmente no curso do Programa Escola da Terra, como afirma o professor a seguir:

Desde a minha formação inicial, no magistério, eu também sou licenciado em pedagogia, que nós trabalhamos algumas disciplinas que tem um direcionamento para a Educação do Campo. Mas, de forma bem particular, foi o Programa Escola da Terra, que eu participei da segunda edição neste ano de 2016, onde neste curso, eu tive a oportunidade de ter um olhar mais específico para a Educação do Campo, de ver como funciona, conhecer os princípios que norteiam [...] foi um aprendizado muito importante e que vai me ajudar a fazer a diferença com a minha turma no campo. (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016 [grifos nossos]).

Os sentidos sobre a Formação Continuada e sua relação com a constituição de um discurso mais plural na escola, ganha força quando o docente afirma que embora tenha sido

abordada a temática da Educação do Campo na sua formação profissional, apenas no curso do Programa Escola da Terra é que foi possibilitado um maior aprofundamento sobre a trajetória histórica, bem como os princípios de uma Educação do e no Campo. Nesse contexto, esse conhecimento teórico seria para os docentes tais como “lentes” que possibilitassem a reflexão sobre os contextos das escolas do campo, os saberes teóricos e práticos, logo, instituindo discursos mais plurais e democráticos no âmbito das escolas do campo.

Simultaneamente ao discurso da relevância das formações e cursos para a docência e para os processos de identificações sociais e enquanto docente do campo, é que os professores ressaltam que embora o município tenha desenvolvido poucas formações e cursos para o atendimento das especificidades da Educação do Campo no município, possibilitou com a adesão ao Programa Escola da Terra, que estes professores realizassem por meio da participação efetiva do curso, investimentos teóricos e ao mesmo tempo práticos, tendo em vista o caráter do movimento da alternância a que o curso se inscreve. Dessa forma, ao fazer uma retomada dos processos de formação durante sua atuação no município e fora dele, a docente enfatiza:

Lembro-me de uma formação que tivemos aqui em Brejo [...] Sei que nesse ano foi que a gente recebeu os textos do MEC e essas diretrizes, além de outros textos de estudiosos que trabalhavam com Educação do Campo. A gente recebeu uma apostila que falava tudo isso, de início eu não dei importância e não cheguei a ler e nem a trabalhar com ela não, [...], pois, como eu tinha um perfil urbano, então essa parte de diretrizes, de como funciona a Educação do Campo, para mim, ainda não tinha feito sentido. Mas depois que eu comecei a trabalhar, a estudar e ver as questões no [Programa] Escola da Terra eu comecei a ver que é diferente [...] comecei a ver esses textos, essas diretrizes e esses direitos que foram colocados desde 2002 e que já tinha trabalhado há tempos sem me dar conta de que existia e eu podia melhorar o meu trabalho de acordo com esses textos, de acordo com o que vinham sendo colocados ali pra nós em forma de lei. (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017 [grifos nossos]).

A partir desses discursos proferidos pelos docentes das escolas do campo, compreende-se a importância que atribuem à formação, especificamente a formação possibilitada pelo curso do Programa Escola da Terra, para a reflexão do trabalho docente, e que proporciona um “novo olhar” para o discurso da docência nas escolas do Campo. Em outras palavras, os docentes anunciam e enunciam no seu discurso que a formação os permitiu situar-se enquanto sujeitos-autores que ocupam um espaço na invenção e reinvenção no cotidiano das escolas do campo, o espaço da docência. Neste sentido, a formação ancorada às concepções de Educação do Campo, insurge para estes docentes, como a possibilidade de

inovação pedagógica, que apesar de não ser determinante e ser um projeto impossível (LOPES, 2015), a formação docente ainda assim é necessária, contribuindo para estimular o repensar na docência nas escolas do campo e a instituição de inovações políticas que advém simultaneamente com as teóricas.

Nesse sentido cabe destacar ainda o discurso da professora PEC2, que embora não tenha apresentado questões específicas ao curso do Programa Escola da Terra, como por exemplo, metodologias apropriadas para a atuação nas escolas do campo, sobre as políticas, apresenta o sentido da docência em um movimento constante de aprender a ser. Ao referir-se à especificidade de sua turma, que é multissérie, aborda que já participou de vários cursos e programas durante sua atuação enquanto docente. Nas palavras da docente o curso de extensão do programa Escola da Terra, ou melhor, *“essa formação mostrou que a gente precisa ir dando a continuidade ao que a gente já sabe, mas sempre engajados a partir do conhecimento deles”* (PEC2, entrevista, Dezembro/ 2016).

Tomando por base estas ideias, bem como os sentidos da formação constituídos a partir dos discursos dos docentes, possibilita-nos pensar as escolas do campo – as instituições - enquanto um espaço de enunciação e constituição importante, porém compreendemos que não é ela quem define a produção discursiva do que seja a docência nas escolas do campo, a Educação do Campo.

Contudo, identificamos que os sujeitos-atores em espaços diferentes, embora possuam o mesmo “objeto” de atuação, produzem sua realidade discursivamente a partir de contextos, saberes, fazeres, espaços, que os permitem traduzir as políticas curriculares para Educação do Campo a partir da relação com o cotidiano de cada instituição e com sua opção epistemológica. Então, quando analisamos o contexto de influências e da produção do texto como contextos inter-relacionados/imbricados com o contexto da prática, identificamos o movimento entre o contexto produzido, o contexto de influência na produção desse discurso e o contexto da prática discursiva. Isso significa dizer que, o que está na LDB, nas Diretrizes de 2002 e 2008, bem como no PME/BMD não se dissocia do discurso dos docentes (que também é prática), tampouco do diálogo com outros espaços, embora sejam diferentes, pois os contextos das políticas curriculares (de âmbito local e global) não são produzidos linearmente e de forma estanques, perpassam por processos de tradução, complexos e subjetivados aos contextos e negociações daqueles que os traduzem.

Há um consenso entre os discursos dos docentes a respeito das contribuições da formação para a aproximação com os princípios da Educação do Campo, bem sobre as políticas curriculares para estas escolas. Neste sentido, todos os docentes - PEC1, PEC2 e

PEC3 - afirmam o espaço-tempo de formação do Programa Escola da Terra como um espaço promissor de conhecimentos dos princípios de Educação do Campo, de reconhecimento de sua trajetória, embora alguns tenham vivenciado o curso abordado essas temáticas e não as consigam ainda a diferenciar, como é o caso específico da docente PEC2. Atribuímos que esta razão pode ser entendida enquanto uma das contingências dos discursos da formação continuada, uma vez que esse projeto é um projeto que envolve sujeitos que escolhem e atuam nos processos políticos, interessam-se ou não em aprofundar algumas questões e não outras, e apesar de estarem sempre sendo, constituindo-se enquanto docente, aprendem em tempos diferentes a partir de atividades, cursos, programas diferentes. São essas escolhas políticas nos discursos dos docentes que interferem diretamente no traduzir das políticas, no modo em que negociam as demandas nas políticas curriculares para a Educação do Campo e no modo em que atuam e agem discursivamente no âmbito dessas escolas.

Sobre isso, vale ressaltar que os docentes PEC1 e PEC2, são docentes que tiveram sua formação inicial em escolas do campo, são inseridos em comunidades camponesas e, apesar dessa formação e de ainda nos dias atuais serem identificados enquanto povos do campo, sua experiência de estudante, aluno, trabalhador, morador do campo diferem-se e distancia-se dos sentidos expressos no discurso da docente PEC3 que, embora seja residente da área urbana, mostra-se envolvida com as discussões teóricas e políticas do campo.

Por um lado, concordamos com Miguel Arroyo (2015, p. 47) quando ressalta que “a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas pedagógicas nas escolas”. Compreende-se a partir dos enunciados supracitados o quão relevante são os processos de constituição de identidades docentes do campo, como possibilidades de identificações sociais com a educação em que se atua, ou seja, a Educação do Campo.

Por outro lado, mostramo-nos em discordância com Arroyo (2007) no que concerne à formação de educadores e educadoras para atuarem nas escolas do campo, uma vez em que os discursos das docentes nos possibilitaram compreender essa questão de forma diferenciada. Para Arroyo (2007, p. 169) quando se pensa em Educação do Campo e no Campo, com um corpo profissional com formação específica exige-se pensar “educadoras e educadores *do campo no campo*”.

Entendemos, pois, que embora seja relevante que educadoras e educadores do campo e no campo possam atuar em escolas a partir do seu contexto, de suas vivências, dos discursos constituídos a partir dos saberes-fazeres locais e teóricos, não significa dizer que esta é a única possibilidade e opção. Há docentes que constituem seus projetos profissionais com os

povos camponeses e a cada dia buscam formas de identificação com esses povos e nesse processo se constituem também docentes específicos, na empatia com os problemas e demandas sem terem sua origem no campo. A origem *no* campo não é a determinação da identificação com as demandas *do* campo.

Cabe destacar que intentamos pela não fixação dos docentes no campo ou não, pela liberdade de atuação em diferentes espaços, seja nas escolas urbanas ou rurais, ao mesmo tempo reiteramos que os sentidos expressos nos discursos dos docentes nos revelam que esse fator não é determinante da precariedade da Educação do Campo, e assim não significa dizer que todos os docentes para estarem envolvidos em ações contextuais *do* e *no* campo, necessitam viver juntos às comunidades rurais, serem oriundos dessas comunidades e que “tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo” (idem).

Em nossas análises, embora não tenhamos o interesse de estar a confrontar os discursos dos docentes, mas de entender os sentidos expressos no entre lugar das políticas a partir dos processos de tradução e a partir daí compreender os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE, percebemos que o fato de os docentes PEC1 e PEC2 serem identificados enquanto sendo da área rural, enquanto povo do campo, não os legitimam ou os tornam docentes envolvidos em um projeto de educação vinculado aos princípios e políticas da Educação do Campo. De igual modo, podemos perceber que a docente PEC3 embora não se identifique enquanto sendo povo do campo, se identifica enquanto docente do campo envolvida em um projeto de Educação *do* e *no* Campo, mobilizando saberes e negociando demandas no traduzir das políticas e no seu discurso.

O discurso de “preparação” no discurso dos docentes nos coloca frente aos discursos de constituição da identidade do docente do campo, e apesar de serem tratados da importância de formações continuada nas diretrizes e no PME/BMD - ambos entendidos enquanto políticas curriculares e trabalhados na seção anterior, sobretudo, analisados a partir dos contextos de influências e de produção de textos – não observamos ter investimentos a esse respeito, porém quando houvesse – no caso da adesão ao Programa Escola da Terra ou em uma formação que a professora PEC3 enfatiza – foi possível mobilizar o docente para a busca de conhecer as especificidades das escolas do campo, das políticas curriculares para o campo, formas de organização, currículos, materiais específicos, entre outras questões.

Dessa forma, a identidade do docente do campo, envolvido em uma Educação *do* e *no* Campo, não nasce para com os povos do campo ou até mesmo a quem venha tornar-se

enquanto docente dessas escolas. Essa constituição de sujeito-ator-político que atua frente a processos políticos mais justos e plurais nas escolas, comprometidos com o traduzir das políticas, negociando demandas baseadas nos princípios de democracias e em justiça social, é constituída pelos sujeitos. Em outras palavras, ao considerar as políticas para além de um arsenal de regras a serem seguidas, apenas ressignificadas e/ou traduzidas, compreendemos que a formação docente se dá em um processo de constituição, um constante processo de formação a partir de mobilizações, de escolhas, de investimentos teóricos e políticos feitos no cotidiano pelos atores-políticos.

Nessa perspectiva, Lopes (2015) nos auxilia a pensar o caráter da impossibilidade de uma vez por todas da formação docente, bem como da sua importância para que os sujeitos mobilizem-se e invistam radicalmente em torno de hegemonias, de políticas mais democráticas e plurais.

Um projeto impossível, mas ainda assim necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que se fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade *a priori*. São decisões definidas no contexto - e que criam contextos-, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. São articulações que envolvem também dinâmicas inconscientes (LOPES, 2015, p. 505).

Se a formação cotidiana nos possibilita a atuação na política e a ação contextual cotidiana, ambas sendo entendidas enquanto processos das políticas, essas formações possibilitam que os docentes repensem seus discursos e a partir do comprometimento e responsabilidade, possam articular-se, embora a partir de dinâmicas inconscientes, mover-se e permanecer na ação, porque somos levados a analisar com o que estamos nos comprometemos, bem como as decisões tomadas. Não com base em um futuro imprevisto, um horizonte imprevisível, mas “hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto e em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que dará certo” (LOPES, 2015, p. 505).

O que pode haver – e apostamos que há - são possibilidades abertas e imprevistas, por isso a mudança (política) continua em pauta, não apenas nas grandes mudanças como, por exemplo, mudar um partido de governo, uma ação política de âmbito global, mas nas ações contextuais de cada um de nós (LOPES, 2015). São os investimentos que os docentes fazem em torno do que acreditam e negociam com os povos do campo, na tradução das políticas e os

investimentos teóricos, sejam em cursos ofertados pelo município a partir do que os textos das políticas curriculares nacionais e locais abordam, sejam a busca em outras fontes independentes da sua condição.

Apostamos que estes investimentos e essas ações contextuais no âmbito municipal, nas escolas do campo, tem nos mostrado que os sentidos para a Educação do Campo no município, nestas escolas do campo analisadas, especificamente em duas delas, encontram-se distante do que se entende por Educação Rural, embora uma delas ainda permaneça atrelada a alguns elementos “característicos” desse modelo de educação – embora acreditemos que tenha avançado timidamente se encontrando distante de ser concebida e efetivada como nas instituições que os docentes PEC1 e PEC3 atuam.

Assim, a partir de nossas análises, identificamos que os docentes ao compreenderem a importância do uso de materiais didáticos e metodologias específicas para a atuação em salas multisseriadas, os docentes parecem romper com elementos da organização escolar por série e com o modelo urbano de educação veiculado às escolas do campo e designado enquanto Educação Rural.

Essa compreensão a nosso ver, é entendida enquanto um investimento hegemônico de Educação do Campo, investimentos estes que pretendem atuações priorizando práticas condizentes com um projeto de Educação do e no Campo e que, ao mesmo tempo, condicionam e constituem currículos pautados no discurso de justiça social e democracia. Estes nos parecem ser investimentos radicais e plurais no currículo, nas políticas, especificamente nas e das escolas do campo.

A compreensão de que se pretende romper com um modelo de Educação Rural pautado em um ensino elementar e que contribui para as desigualdades e reafirmação dos estereótipos construídos historicamente para o campo e os povos que nele vive, nos chamam a atenção. Pois, consideramos fundamental ressaltar que quando pensamos em políticas curriculares e em atores políticos que decidem e negociam sentidos a partir de um lugar, quando falamos em projetos de educação que divergem, são antagônicos entre si e são negociados no contexto da prática a partir das traduções que os atores fazem das políticas, cabe-nos enquanto atores/docentes compreender no que se fazem essas diferenças, para só assim, poder atuar frente ao projeto que se pretende hegemonizar nestas escolas do campo, nessa rede de ensino.

Os docentes que lecionam/ atuam nas escolas do campo – e essa não é uma especificidade tão somente da docência no campo - não possuem uma identidade plena constituída em seu fundamento último, tampouco possui uma significação fixa e clara do que

seja Educação do Campo - e nem acreditamos que possam vir a ter/constituir uma identidade plena, pois acreditamos ser possível apenas vir a constituir processos de identificações contingentes e precários. Estes sujeitos, atores nas políticas e partícipes dos processos de atuação política, procuram negociar sentidos que possibilitem a sua constituição enquanto docente do campo, mas que compreenda e mobilize discursos (que também é prática) em favor de demandas distintas, de projetos hegemônicos que defendem para o campo.

Cabem-nos ressaltar que, esses docentes destacam que os conhecimentos que têm em relação à Educação do Campo, sua trajetória histórica, se dão a partir de momentos de formação continuada, além dos saberes construídos a partir das atuações políticas, estes últimos constituídos nos discursos e por discursos (como já dissemos, estes que também são práticas), nas escolas do campo. Embora algumas demandas em torno da Educação do Campo apareçam nos textos das políticas curriculares de âmbito nacional nas diretrizes, e de âmbito local no PME/BMD, os docentes as desconhecem ou pouco as conhecem, principalmente quando nos referimos às políticas curriculares locais, embora a proposta do PME/BMD tenha sido construída a partir da participação de vários docentes em fóruns municipais de modo a discutir metas e estratégias para o Plano Municipal da Rede de Ensino.

Contudo, na medida em que se faz necessário questionar o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares para as escolas do campo, os docentes atuam no “entre lugar” das políticas frente a discursos que se pretendem hegemonizar. Dessa forma, parece-nos que os docentes, embora reconheçam a relevância e a existência de políticas de âmbito nacional e local, atribuem esse conhecimento e aproximação aos princípios da Educação do Campo, à importância de refletir acerca da organização, do ensino, da docência nestas escolas do campo, da constituição de uma identidade docente do campo, dos possíveis currículos para estas escolas aos processos de formação pelos quais passaram, ou seja, o programa Escola da Terra.

Nesse campo discursivo de tensões e negociações na constituição de políticas curriculares mais democráticas e plurais para a Educação do Campo, não significa que os sujeitos-atores precisam ou necessitam criar um conjunto de conteúdos éticos e étnicos que sejam expressos nos currículos dessas escolas. Quando pensamos em democracia nas políticas de currículo intentamos sobre a ideia de que criar um conjunto de conteúdos étnicos a serem trabalhados nesse currículo seria uma tentativa de homogeneizar a diferença, como se as escolas do campo da rede municipal tivessem uma ‘única’ realidade que pudesse ser compreendida ou chegar a um “comum”.

Os discursos dos docentes apontam que são organizadas estratégias diferenciadas para contemplar os princípios da Educação do Campo, embora se reconheçam enquanto docentes que tem uma identidade de docente do campo em constante constituição, parece-nos compreender que não existe apenas um grupo de pessoas do campo, ‘um povo’, mas povos do campo.

Pensar que os povos do campo, são povos que lutam em torno de demandas diferenciais, que estas demandas estão em constante processo de articulações políticas lutando por hegemonia, parece-nos ser um dos primeiros investimentos políticos. Pensar que os currículos para as escolas do campo pensados a partir do paradigma da Educação Rural, ou talvez, de uma Educação que não seja aquela tratada historicamente por nós - já que o mesmo sofreu suturas e negociações ao longo de sua trajetória histórica de constituição – pode continuar a contribuir para as desigualdades sociais e para a desvalorização do território e dos diferentes povos do campo. Por outro lado, pensar que essas políticas, esse campo discursivo pode ser um campo aberto a possibilidades de recriar contextos, currículos e políticas curriculares para o campo pautado em princípios de justiça social e democracia, parece-nos ser um caminho desafiador, mas possível de ser trilhado, e o é, como bem podemos ver acima nos enunciados dos docentes.

Essa possibilidade de recriar os contextos de influências, da produção do texto e do contexto da prática é um movimento discursivo que implica recriar contextos a partir do posicionamento dos sujeitos, parafraseando Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 267) a “identidade do posicionamento” dos sujeitos inscritos em uma formação discursiva, a saber, a Educação do Campo. Nas palavras dos autores:

A identidade de posicionamento caracteriza a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 267).

Com isso observa-se que as noções de militância e hegemonias são inter-relacionadas e articuladas. Partindo da premissa de que o sujeito-ator constrói uma identidade, ou melhor, processos de identificações e de posicionamentos no discurso. Dessa forma, é possível denominar que alguns dos docentes supracitados, podem ser identificados enquanto militantes que movem-se e articulam-se a partir de projetos hegemônicos. Por militância, seguindo a guisa de compreensão de Lopes (2017, p. 109) entende-se enquanto sendo “o processo de tentar transformar o social por determinadas ações e linguagens, de forma articulada”. Vale salientar que essa tentativa se distancia da ideia de um ideal político e social pensado *a priori*

ou até mesmo pré-definido. Enquanto hegemonia, entendemos enquanto sendo “uma ampla cadeia articulatória (Laclau, 1996) que vem construindo certo modo de produzir identificações e simultaneamente de produzir práticas, ações e textos considerados como obrigatórios” (LOPES, 2017, p. 110).

No caso do campo da Educação do Campo, pautados em um enfoque discursivo, compreendemos que não se pode prever nem tampouco se inscrever em um futuro da sociedade do dever ser. O que se pode é pensar e agir, intervir politicamente e teoricamente em ações mais justas, mais plurais e democráticas para as políticas e os currículos das escolas do campo.

Nessa linha de compreensão, pensamos que os docentes se inscrevem e constituem-se no discurso enquanto docente do campo, envolvidos na tentativa de desmistificar o campo a partir das noções de qualidade, de boa escola, bom ensino para os povos do campo, pensados a partir dos povos do campo e no campo. Para tanto, estes docentes mobilizam ações frente o enfrentamento das desigualdades sociais e históricas, inicialmente pela iniciativa de conhecer a realidade, os contextos os quais estão inseridos, bem como entender o sentido da docência nas escolas do campo, além de valorizar os contributos teóricos advindos das formações e de cursos e, embora estes tenham sido poucos, observamos que possibilitou que estes docentes, pudessem mobilizar-se politicamente frente ao discurso de qualidade na Educação do e no Campo, constituindo-se enquanto um docente do campo.

Portanto, entendemos que todo projeto é decorrente de negociações contingentes e precárias, não se pode prever um fim. O processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas, bem como experiências de momentos éticos no contexto da prática, são criadores de contextos e de sujeitos que escolhem ao mesmo tempo em que, no discurso, produzem identificações (LOPES, 2017). As intervenções políticas e teóricas feitas pelos docentes são ações dentro de possibilidades imprevistas e imprevisíveis, inscritas em movimentos de tensões e negociações que buscam modificar o social. São esses movimentos imbricados e cíclicos no processo de compreender-se enquanto docentes que se posicionam dentro de uma formação discursiva – a Educação do Campo- frente às identificações do que venha a ser políticas curriculares, educação, currículos, escola do campo, ensino e aprendizagem, entre outros.

Assim, acreditamos, ainda que em constante tensão e negociação dos sujeitos-atores frente ao seu posicionamento político no processo de tradução das políticas, faz compreender a partir dos sentidos expressos às noções de Educação do Campo que as políticas curriculares no município é um processo democrático, caso continue aberta a possibilidade de questionar a

necessidade, bem como a universalidade das estratégias políticas e das possibilidades normativas em torno da Educação do Campo (LOPES, 2012), seja no contexto de influências, produção de textos ou no contexto da prática, ou seja, no “entre lugar” dos contextos da política.

Na próxima seção, intentamos ainda sobre a análise dos discursos dos docentes, especificamente em busca dos sentidos sobre os possíveis currículos para as escolas do campo, fazendo referências às diversas interpretações que constituem a Educação do Campo na rede de ensino, bem como as negociações e tensões em torno do que se pretende hegemonizar enquanto políticas, currículos e Educação do Campo.

4.2.1.2 Sentidos sobre os possíveis currículos para as escolas do campo: no que tange às concepções e organização do ensino

A fim de entendermos os sentidos nos discursos dos docentes e as noções de currículo, escola, ensino, aprendizagem e organização do ensino nestas escolas do campo, no caso específico, nas turmas multisséries, é que percorremos e enfatizamos alguns enunciados nessa seção, analisados a partir de um enfoque discursivo, o qual nos possibilitou compreender os posicionamentos dos sujeitos frente a essas noções e as identificações educativas constituídas no espaço-tempo do currículo, currículos imersos na linguagem e nas traduções constantes, possibilitando-nos compreender os processos de traduzir as políticas (LOPES, 2017), ou seja, o contexto da prática.

A pretensão nesse momento não é realizar um estudo comparativo acerca das condicionantes e das concepções dos docentes, embora quando pensamos os processos políticos de tradução em constantes tensões e negociações talvez possamos perpassar por esse caminho, mas buscar entender alguns discursos que ocupam, embora temporariamente, a hegemonia nos currículos das escolas do campo. Intentamos sobre as identificações que os sujeitos-atores fazem no processo de traduzir as políticas e seu posicionamento frente a esse campo discursivo, à formação discursiva Educação do Campo.

Considerando que a Educação do Campo é uma concepção de educação que rompe com a perspectiva histórica de uma Educação Rural, e que necessita, sobretudo, de estar enraizada em princípios, é que questionamos os docentes sobre os princípios básicos que norteiam ou deveriam nortear o ensino no campo. Destacamos que nesta questão, elencamos a partir do *corpus* de entrevista, duas perspectivas que dialogam, ao mesmo tempo em que uma se afasta da perspectiva de um ensino no campo enquanto uma forma de ensino diferenciado.

Um dos docentes, o docente PEC1, enfatiza enquanto princípio norteador do ensino no campo, a necessidade de trabalhar um currículo pautado na valorização da realidade de vida dos alunos, expandindo esses saberes até desenvolver um conhecimento acerca de determinados conteúdos a nível regional, nacional e até mundial. O referido professor considera relevante que o ensino, o que ensinar e como ensinar seja pensado a partir da realidade do campo, de suas raízes, de suas inquietações e suas demandas e cita que o professor necessita organizar-se pedagogicamente a partir de um currículo, enquanto texto, associado ao contexto local. Neste sentido, o professor em seu discurso ressalta que se organiza *“Trabalhando a partir da realidade local onde você vai trabalhar um currículo, mas irá trabalhar a partir da realidade de vida das pessoas”* (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016).

O docente ainda aponta como os conteúdos podem ser aprofundados e lançados a outros níveis de compreensão, porém, iniciando sempre a partir dos saberes locais. Sendo assim, o professor situa a importância de considerar e

Valorizar os modos de viver das pessoas e a partir daí, aos poucos, trabalhando os demais conteúdos da localidade e se expandindo para o município, para o estado, para o nacional e para o mundo (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016).

Esse viés de pensamento, exposto pelo docente PEC1, nos implica a entender quais são os sentidos produzidos em torno da concepção de currículo na contemporaneidade, no espaço-tempo do contexto de análise em que o sujeito-ator fala. Observamos que quando o professor aborda a necessidade de trabalhar a realidade local atrelado ao currículo, o currículo no discurso deste professor, anuncia a restrita noção de currículo enquanto texto e documento da escola que delega conteúdos e ações a serem “aplicadas”, diferentemente de nós que entendemos currículo enquanto um texto e discurso construído a partir das negociações realizadas nos jogos e nos escopos de elaboração e articulações políticas. Isto implica entendermos e caminharmos frente à compreensão dos significados que permeiam as concepções de o que seja currículo e como este veio se constituindo, especificamente a partir do nosso *lócus* de análise, um enfoque discursivo e, ao mesmo tempo como este vem se modificando, tendo em vista o não fechamento e o caráter desnivelado do social, bem como das políticas curriculares no contexto a ser tratado, que são as Políticas Curriculares para a Educação do Campo.

Elementos e demandas do contexto da produção dos textos aparecem na fala do docente e nos parece estar em consonância com o contexto da prática, principalmente no que diz respeito à necessidade de considerar as demandas que originam a luta por uma Educação do Campo, a demanda pelo reconhecimento da diferença em uma escola que seja pensada e se

organize para os alunos do campo. Essa demanda no contexto da produção de textos aparece inicialmente na LDB quando a mesma direciona que a organização curricular das escolas do campo construirá um calendário escolar pautado nas peculiaridades locais, devendo inclusive considerar as condições climáticas e econômicas.

Nas diretrizes curriculares de 2002, as demandas pelo reconhecimento das especificidades aparecem no texto ao se tratar da oferta de Educação do Campo, enfatiza-se que se deve oferecer o indispensável apoio pedagógico aos alunos e condições adequadas de funcionamento que necessitarão ser organizadas, sobretudo, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Não obstante a isso, o PME/BMD apresenta nas políticas curriculares da rede municipal, certa “ampliação” na demanda de organização do ensino no campo a partir das questões climáticas e, embora também seja relevante, acrescenta a discussão sobre a organização flexível do trabalho pedagógico de acordo com a realidade local e identidade cultural da região.

Como se vê, o docente PEC1, embora na sua fala não enfatize as políticas curriculares para a escola do campo, dialogam na mesma perspectiva, principalmente no que diz respeito às formas de organização do ensino e do trabalho pedagógico e ao falar, expõe a sua concepção sobre o conceito de currículo, este sendo entendido e ora empreendido no seu discurso cotidiano.

Na visão do professor supracitado, o significado que permeia a sua concepção sobre currículo é restringido enquanto um conjunto de conteúdos a serem seguidos ao longo do ano letivo, assumindo um caráter prescritivo. Se por um lado o currículo pode ser fonte de emancipação, o currículo também pode ser visto como um espaço de legitimação da reprodução das desigualdades, o que pode acarretar que ao seguir determinados conteúdos do currículo oficial do município, o professor possa estar reproduzindo conhecimentos/conteúdos tidos historicamente como universais, desvalorizando o caráter criativo, refletindo na formação de novos discursos de homogeneização (RAMOS; CUNHA, 2016).

Essa via de reflexão nos permite fazer uma longa enumeração de sentidos que se podem atribuir à própria noção de currículo, mesmo entendendo que este, não obtém um conceito fechado e acabado, apenas aproximações. Neste sentido, enfatizamos a impossibilidade de responder a questão “o que é currículo?”, tendo em vista, que a tentativa de fixar sentidos ao termo, traz consigo perspectivas e implicações sobre a aceção e produção do significado do termo (LOPES, 2011). Dito de outro modo, devemos considerar o movimento em que os discursos são produzidos em torno do que seja currículo, compreendendo que estes sentidos remetem a sentidos prévios, denominados, a partir da

teoria a qual nos apoiamos, de memórias discursivas, ainda que seja para negar ou reconfigurar os novos sentidos para o termo currículo.

Além disso, o currículo aqui é entendido como um elemento constituinte das políticas curriculares, estas que compreendem tanto as propostas quanto a prática, e por isso, entendemos a partir de Lopes (1999; 2004), estas políticas curriculares e estes currículos/s, enquanto sendo discursos. Esses discursos vão se constituindo a partir das articulações políticas, na tentativa de atender as demandas de grupos e de movimentos sociais articulados na busca pelo direito e justiça social. Nesse entendimento, destacamos que ao considerar o movimento dos sentidos em torno da significação contingente e precária do que venha a ser, ou seja, políticas curriculares e currículo/s, vale salientar que,

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. (Lopes, 2004, p.111).

O currículo é um elemento constitutivo da produção de saberes, da construção de conhecimentos Outros e da atuação e reconfigurações das políticas, portanto, muito além de um aparato sequencial de conteúdos. Assim, entendemos a relevância de ampliar os significados não fixos e nem tampouco claros, das diversas dimensões do/s currículo/s e das políticas curriculares, considerando as várias facetas em que esses significados se constroem e se inscrevem no movimento do universo dos sentidos, e assim, promover o currículo no âmbito da escola como “documento de identidade” (SILVA, 2002), aproximando currículo de cultura e definindo-o ainda como enunciação dessas identidades (LOPES, 2011).

Obviamente, nossas preocupações surgem a partir da importância de considerar esse/s currículo/s, dessa/s escola/s do campo, como o espaço da resistência, da transformação, da enunciação, da valorização dessas identidades diversas e plurais. Inscrevemo-nos e nos constituímos, enquanto docentes do campo, atores políticos e sociais no chão da escola (do campo), responsáveis pela tradução dessas políticas curriculares para as escolas do campo e, portanto, exige um processo de pesquisa, de investigação da realidade dos povos do campo, bem como do reconhecimento dessa cultura, desses valores e desses conhecimentos e saberes práticos construídos no território campesino. Sobre essas questões, a docente PEC3 vem a colaborar com as discussões sobre os princípios básicos para que se materialize o ensino e uma Educação do e no Campo.

Um dos primeiros princípios [necessários para uma educação do e no campo] é a questão da identidade. É você entender o lugar, entender como funciona aquele espaço, aquele ambiente, para a partir dali começar os seus trabalhos, a sua organização, o seu planejamento

[...]

É você conhecer o lugar, quem são essas pessoas, conhecer os costumes e entender que eles não são folhas em branco, que eles têm conhecimentos, que eles têm sabedoria e a partir daquilo ali ir montando aquela ‘colcha de retalhos’ entre o que é viável fazer de acordo com aquela cultura, o que é preciso fazer naquela educação [...] [excluindo] o que existe de lacuna entre o que é rural e o que é urbano (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017 [grifo nosso]).

Primeiro, analisamos o termo “colcha de retalhos”. Numa tentativa de compreender a expressão “colcha de retalhos”, diríamos que este termo implica a ideia da construção de um todo (a própria colcha), confeccionada a partir de partes (os retalhos), mas que necessita de um trabalho, uma ação (a costura), o trabalho simbólico em torno da significação. Apesar de não estar dito, a expressão “colcha de retalhos” parece expressar uma construção não concluída, que não é dada, nem tampouco fixa, e faz significar nos termos “estando em permanente e cotidianamente em construção”. Dessa forma, o pensamento expresso no discurso da docente, nos remete ao pensamento de que os discursos de organização, planejamento, currículo, entre outras ações do/s fazer/s docente/s nestas escolas do campo, está em uma constante formação e constituição, sendo a Política de Educação do Campo em uma constante, constituindo-se no âmbito das escolas.

Neste contexto, as políticas curriculares constituem as propostas e práticas curriculares, que ao serem traduzidas pelos atores políticos são recontextualizadas, ou seja, o processo de tradução que não é um processo linear, ao contrário, possibilita uma ressignificação dessa política neste espaço de “entre lugar” como conceitua Bhabha (1998, p. 69). O movimento híbrido da tradução da política possibilita que novos delineamentos e novos discursos sejam produzidos na prática discursiva, pois é no discurso que o homem produz a realidade com qual ele está em relação, é a partir do discurso e dos significados que atribuem à Educação do Campo que os docentes podem ou não investir radicalmente em projetos hegemônicos mais democráticos e plurais nas escolas do campo.

Compreendemos, a partir disso, as diferenças de identidades e contextos em que os diversos discursos são construídos no âmbito da afirmação da diferença e da cultura nas políticas de currículo, políticas estas consideradas enquanto texto e como discurso. Isto implica que nesta lógica de análise, é possível entender a políticas em sua completude,

considerando a dinâmica em que os escopos das ações do Estado são elaborados e/ou reconfigurados, ou até mesmo o processo de resignificação dessas políticas no âmbito dos discursos construídos no cotidiano da escola do campo.

Também a esse respeito, os sentidos expressos pelo termo “colcha de retalhos” são tomados, sobretudo, a partir da posição da pessoa em tomar a palavra, em falar de um lugar, expressar sua identidade, seu entendimento enquanto sujeito de poder/saber, mas de um sujeito que se reconhece em processo de constituição da identidade docente.

Dessa maneira, consideramos que as palavras significam pelas pessoas que a falam, e não por si só. As palavras significam pela posição dos sujeitos (LACLAU; MOUFFE, 2015), que falam mais que também estão imersos em um lugar no social. Se os sentidos são atribuídos e produzidos a partir do confronto de poder das diferentes falas, é visível que esses docentes reclamam por processos de formações que impliquem na identificação deste profissional com a docência no campo, com a construção de um currículo que venha a ser tecido a partir da realidade dos territórios campestinos, dos estudantes do campo que estão inseridos nessas escolas e da participação da comunidade nas atividades proferidas nas escolas do campo deste município.

Essa consideração leva-nos a dizer que, em sua fala, a docente PEC3, enfatiza o permanente processo de construção de uma Educação do e no Campo, especificamente quando atribui como princípios básicos o reconhecimento da identidade do docente do campo, valorização dos saberes práticos na construção e desenvolvimento dos saberes escolares, entendimento do lugar de onde se fala/ do território em que a escola está inserida.

Evidentemente, não acreditamos que nestas escolas do campo a Educação do e no Campo já está constituída. Percebemos a partir de nossas análises - e essa é nossa especificidade a partir de nossa linha de pensamento pós-estruturalista - que os sentidos que dialogam com a perspectiva da Educação do e no Campo não caminham em linha reta - se é que se pode dizer que possui uma linha. Porém, parece-nos que os sentidos da Educação do Campo vão se reconfigurando nas políticas bem como nas práticas discursivas dos sujeitos, um movimento que implica um deslocamento nas políticas curriculares e no currículo dessas escolas do campo, anunciando que as políticas e o currículo são espaços de enunciações e evidenciando que a Educação do Campo é um significante flutuante⁵⁵.

⁵⁵ Na política, os significantes flutuantes constituem, em sua proliferação, os significantes vazios, estes que possibilita a constituição de hegemonias. Neste sentido, nas palavras de (LOPES, 2012, p.706) os significantes flutuantes são “aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação. Esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios”. Neste sentido, dizer que

Estes sentidos se mantêm em constante busca por fixação, se modificando e ressignificando a política de Educação do Campo, distanciando-se da Educação Rural na medida em que se inicia com o processo de reflexão em torno da valorização dos saberes práticos e ao buscar a reorganização do currículo nessas escolas através de preceitos e princípios da Educação do Campo tenta se consolidar, mesmo com toda sua precariedade e contingência, enquanto discurso hegemônico.

Além disso, há outra dimensão nesses entraves na constituição dos saberes-fazeres dos docentes que atuam nas escolas do campo que são enunciados durante as suas falas. No entanto, estes entraves caminham frente a elucidação da necessidade de um discurso articulado às lutas e demandas dos movimentos sociais do campo, de modo a não descaracterizar a realidade do território campestre.

Sendo assim, foi elencada por dois professores a importância de considerar as singularidades dos povos do campo, o contexto local daquele território como sendo elementos fundantes na constituição de uma Educação do e no Campo. Os docentes situam que, para que a Educação do Campo, de fato aconteça, faz-se necessário,

Sentir [-se em uma escola do campo] e querer trabalhar naquele lugar. [...] É entender o lugar que você está, se entender como professor do campo, pois muitas vezes você está no campo e não é um professor do campo. Você vai trabalhar com outras coisas que vai descaracterizar aquilo que a escola tem, e se eles têm a escola naquele lugar, o intuito é que a educação aconteça naquele lugar (PEC3, entrevista, Janeiro 2017, [grifo nosso]).

Entretanto, o que parece predominar no discurso da docente PEC3 é a necessidade de reconhecer-se enquanto sendo docente do campo, sendo por meio desse reconhecimento, a possibilidade de ressignificar o ensino, bem como os saberes-fazeres nestas escolas do campo a partir do diálogo com as diferenças e especificidades locais, tencionando e questionando as pedagogias e os currículos que “desenraizam [os povos do campo] de seu chão cultural, identitário e os segregam em territórios que pretendem sem lei, sem cultura, sem saberes e sem valores. Sem identidades próprias” (ARROYO, 2014, p. 74).

Nesse processo de ressignificação da prática docente, apresentam-se as resistências em torno dos saberes-fazeres docentes nas escolas do campo, sendo a organização do trabalho pedagógico, pautado em um modo de educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, uma proposta pedagógica diferenciada, mas em constante reflexão/ construção, dada a

a Educação do Campo é um significante flutuante, é dizer que este campo tem sua significação contingente e precária, está em movimento, flutua suas significações nos processos de identificações, a partir dos contextos das políticas, nos processos de traduções e nos discursos dos docentes.

sua impossibilidade de fechamento, assim como uma “colcha de retalhos”, um trabalho de artesanato minucioso em constante organização, mudanças, propostas.

Sobre isso, Arroyo (2007, p.162) enfatiza que a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo requer uma

[...] política de formação de educadores (as) a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas pelos direitos de seus povos, pelo direito a terra, ao território, ao modo de produção dos camponeses, à educação e à escola.

Entendemos, neste caso, que a relação saberes-fazeres docentes é uma relação em constante construção e de articulações de jogos que denunciam a identidade docente, os processos de identificações e o posicionamento dos sujeitos/docentes dessas escolas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016).

Pensar a noção de identidade é pensar, sobretudo a ideia articulada de “sujeito e de alteridade” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 266). Esta noção, vinculada à ideia de sujeito permite pensar e postular a existência de um ser pensante que **fala** a partir de um lugar – “eu penso”- e um ser que **é** – “eu sou”- a partir de contextos, jogos e articulações, o indivíduo é sempre ‘constituindo-se’ enquanto sujeito de identidade. No caso específico das Políticas de Educação do Campo, imbricadas com o discurso cotidiano nestas escolas, sendo o segundo inscrito no primeiro, bem como ao conhecimento da luta e das estratégias para efetivar a valorização da identidade camponesa, do território camponês, dos espaços, saberes práticos, delineiam e (trans)formam saberes-fazeres específicos, próprios do movimento de constituir-se enquanto docente do campo.

Em outras palavras, a relação saberes-fazeres, especificamente na docência é condição *sine qua non* para a efetivação da Política de Educação do Campo, precisamente, dos princípios instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e dos princípios pedagógicos para a Educação do Campo expressos nos textos das políticas de Educação do Campo.

Ao mesmo tempo, observamos os sentidos expressos no discurso da docente PEC2, quando a mesma ressalta que um dos princípios fundantes para que a Educação do Campo se efetive é a flexibilidade e reflexão acerca do planejamento, estes elementos caracterizariam o ser professor nas escolas do campo.

Mas a gente sabe que o planejamento se modifica durante o correr do ano letivo, então no que a gente vai se planejando, a gente percebe a partir dessa pesquisa que a gente faz com eles se compensa ou não, dar continuidade no que a gente planejou ou se vai haver mudanças e modificações. (PEC2, entrevista, Dezembro/2016).

Com este olhar sobre estes princípios balizadores para a efetivação de uma educação do e no campo expressos no discurso da docente, percebemos que a flexibilidade e reflexão são elementos que caracterizam e são próprios da profissão docente, que a nosso ver, não são obstantes ao docente da escola do campo. É pertinente especificar, que ao atuar nas escolas do campo, o docente reconheça o espaço em que está inserido, compreendendo a especificidade do lugar, dos coletivos, dos saberes-fazeres práticos dos trabalhadores do campo e, logo, dos estudantes que estão inseridos nestas escolas, sobretudo, atuando com ações que possibilite a desconstrução dos paradigmas que reafirmam o lugar do campo como lugar do não desenvolvimento.

De antemão, é preciso considerar que não estamos buscando responsabilizar os docentes pelo fato de não ou pouco contemplarem em seu(s) fazer(s) docente(s) os elementos instituídos nas Políticas Curriculares para a Educação do e no Campo. No entanto, parece-nos que essa relação de desconhecimento por parte dos docentes, em relação aos preceitos e princípios da Educação do Campo, tanto no âmbito da política quanto na prática cotidiana - esta que é uma parte integrante da política curricular -, anunciam e denunciam a história da trajetória histórica da Educação do Campo, esta que subalterniza os povos camponeses, o território e essas identidades diversas, incorporando a efetivação do discurso de que os povos da área rural necessitavam apenas de saberes voltados à alfabetização - ler e escrever - e saberes práticos e próprios da produção agrícola (LEITE, 2002).

Nesse cenário, os docentes no paradigma da Educação Rural eram leigos, tendo como função mostrar as ‘excelências’⁵⁶ da vida no campo, convencendo os camponeses a partir de sua formação escolar a produzir mão-de-obra, convencendo os homens e mulheres do campo a permanecerem marginalizados dos benefícios da civilização urbana. O discurso predominante enfatizava a ideia de que o

[...] homem rural, da roça, não possuía necessidade de qualificação, portanto, os professores deveriam apenas se dedicar ao ensino de conhecimentos básicos, pois se o aluno fosse para a cidade teria as habilidades mínimas

⁵⁶ Quando elencamos o termo ‘excelências’ estamos nos pautando ao modelo de Educação Rural que concebia enquanto educação para os povos do campo, um modelo pautado na segregação dos camponeses naquele espaço/território. A partir dos nossos estudos sobre educação do Campo (ARROYO, 2000, 2004; LEITE, 2002; CALDART et. al 2002; entre outros) e Políticas Curriculares (LOPES, 2004; entre outros), entendemos que, as atividades do paradigma da Educação Rural quando vivenciadas nas escolas, minimiza as oportunidades de aprendizagem dos alunos, descaracterizam as lutas dos movimentos sociais em torno do direito a uma educação de qualidade e transgridem as conquistas frente ao reconhecimento da Educação do e no Campo, tornando o currículo, bem como as políticas curriculares, como elemento responsáveis pela reprodução das desigualdades, e ao nosso ver, o currículo deve ser concebido como instrumento e alternativa de emancipação (OLIVEIRA, 2007).

necessárias para competir no mercado de trabalho com as pessoas urbanas (VIGHI, 2013, p. 6).

Para entender as demandas atuais da Educação do Campo, precisamos refletir e analisar o modelo brasileiro de educação marcado por diversas ausências. A escola do campo, cuja principal função é assegurar o ensino pautado numa Política Curricular para uma Educação do e no Campo - esta que é fruto de demandas dos povos do campo -, responsabiliza muitas vezes, nos processos de ensino e aprendizagem, os profissionais como sendo os responsáveis, por não efetivarem a 'implementação' da política, entendendo que as políticas são passíveis de serem 'aplicadas' no âmbito da prática.

Por outro lado, os significados presentes no discurso da professora PEC2, principalmente no que concerne à necessidade de modificar o planejamento a partir dos princípios da flexibilização e reflexividade na atuação docente, nos permite caminhar frente a duas vertentes de entendimento.

A primeira diz respeito à denúncia de ausência de preocupações com a formação continuada e de apoio pedagógico para estes professores oriundos dos centros urbanos e que outrora, tenha sido formado para a docência a partir de preceitos que, muitas vezes, pouco contribui para a atuação dos docentes nestas escolas do campo. Ao longo de sua trajetória profissional, o docente se depara com outras realidades que divergem do que a sua formação superior, o curso a que se destinou a concluir permitiu conhecer, tendo seus saberes questionados pela comunidade local ou até mesmo pelos estudantes.

Visto isso, caminhamos frente à segunda via de acesso, seguimos com a compreensão de que se faz necessário repensar o papel do docente nestas escolas, e nesse processo inclui-se o pensar o papel do docente dessas escolas do campo, como elemento chave que fará o diferencial na efetivação dessas Políticas de Educação do Campo, visto que é de responsabilidade do docente o papel de traduzir as políticas no âmbito da prática, ou seja, o docente a partir de seus saberes, anseios, é o profissional que atua diretamente na reconfiguração da política enquanto texto, possibilitando que esta política possa ganhar vida ao ser disseminada no contexto da prática (que também é discurso), a partir de seus fazeres docentes:

Os primeiros a perceber que seus saberes ficam interrogados pelos educandos são os docentes. Como se percebessem em sua sensibilidade de trabalhadores que seu trabalho e os saberes e valores de seu trabalho entrarão em jogo. Eles e elas como sujeitos de desejo e emoção, como sujeitos pensantes, culturais, éticos, corpóreos entram em jogo. Aí radicam as virtualidades formadoras das propostas pedagógicas que tocam no cerne da

escola: o trabalho docente e nos saberes sobre o trabalho. Como conduzir pedagogicamente todos esses processos que entram em jogo? Uma tarefa que exige uma arte nada fácil. Se bem conduzida pode ser que as políticas, os projetos de escola ou as propostas de rede signifiquem um avanço formador. Repito, o mais importante em qualquer proposta pedagógica é a maneira pedagógica ou não pela qual os processos são conduzidos. (ARROYO, 2004, p.179).

Os sentidos expressos a partir dos discursos dos docentes se distanciaram especificamente no que diz respeito aos elementos que configuram a Educação do Campo, princípios estes sem os quais não se pode dizer que as Políticas de Educação do Campo são concebidas nos fazeres docentes vivenciados no chão da escola. Uma das docentes, como já foi situado acima, afirma que os princípios fundamentais para a promoção da Educação do Campo é a reflexão e a flexibilização. Entendemos, sobretudo, que estes elementos são fundantes na prática do docente, mas que não caracteriza um princípio fundamental do docente que atua no campo, e sim da profissão docente como um todo.

Ao mesmo tempo, foram situados alguns princípios básicos como elementos indispensáveis para que se tenha uma Educação do Campo e de qualidade. Um dos docentes situa, em primeiro lugar, que um dos elementos necessários para a prática do docente que atua no campo é o reconhecimento e apoio da gestão, o entendimento por parte da gestão da escola de que o campo é uma realidade diferente da área urbana, logo a escola, se faz como uma instituição que tem a função de garantir a construção de saberes. Outros, em um território diferente e que necessita ter um olhar específico para a realidade local, para o contexto do território campesino. O segundo elemento suscitado é a organização do espaço físico e dos recursos pedagógicos, tais como: materiais pedagógicos de apoio ao professor, jogos pedagógicos, tecnologias (computadores, internet, tv, multimídia, entre outros), além de uma estrutura favorável e propícia para a aprendizagem.

Tem a escola na comunidade que é um ponto de referência, e em seguida estar com a equipe montada de modo a buscar e trabalhar a realidade deles, com materiais que se organizem desde o currículo aos livros, a toda uma proposta que se tem para a Educação do Campo, nós temos em nossas escolas, o necessário para se ter uma educação de qualidade”

[...]

Por ser do campo, não deixamos de ter coisas específicas, como temos internet na escola, kit multimídia, uma série de materiais que nós temos, (PEC1, entrevista Dezembro/ 2016).

A nosso ver, o discurso do professor nos permite o aprofundamento da compreensão de poder-saber que incorporou as políticas de currículo ao longo de nossa história no campo educacional, discursos que caminham frente a uma “constante tensão heterogeneidade-

homogeneidade” e que “fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos” (LOPES, 2006, p.35).

O docente aponta em seu discurso as condições social e histórico a que o campo, especificamente a Educação do Campo, foi colocada, no lugar das ausências. Ao desconsiderar as singularidades dos indivíduos/trabalhadores do campo, suas diferenças, os seus modos de bem viver no território campestre, a oferta de educação desses povos extinguiu dos currículos elementos comuns para os direitos de aprendizagem, logo, a organização, a infraestrutura desses espaços/dessas escolas eram precárias. É neste sentido, que os coletivos se anunciam como movimentos em torno pelo direito do reconhecimento, da afirmação de suas diferenças e lutam por políticas públicas voltadas para as escolas do campo.

As políticas educacionais pressupõem as políticas para a escola, cabendo destacar que esta primeira é pensada e formulada a partir “das demandas originadas nos contextos concretos de ensino e na aprendizagem das escolas e da sala de aula” (LIBÂNEO, 2006, p.81-82). Portanto, faz-se relevante pensarmos que essas demandas por qualidade de ensino são demandas advindas das condições sócio históricas em que o significante Educação do Campo, vem sendo construído ao longo de sua trajetória histórica, no seu incessante processo de constituição, ou seja, a Educação do Campo é percebido e considerado por nós, como um significante inacabado, não fixo e contingente que se desloca.

Reside subjacente a essa concepção a noção de que a escola do campo, historicamente, está vinculada “ao mito de inferioridade de origem” ⁵⁷ (ARROYO, p. 189), uma visão inferiorizada de origem, por natureza, são anunciados e denunciados no discurso de um dos docentes. Sobre isso, encontramos dois sentidos que dialogam, embora apresentem suas distâncias e um discurso que ora se aproxima e ora se afasta dos princípios da Educação do Campo, que ao mesmo tempo em que tem sentidos expressos nas políticas, são reinventados pelos docentes a partir de suas identificações e nos processos de articulações políticas.

Antes, vale salientar que as Referências Nacionais para a Educação do Campo, que trata tanto a superação entre o rural e o urbano – a necessidade de desconstruir a ideia de territórios que disputam lugar - quanto à necessidade de recriar os vínculos de pertença no

⁵⁷ O mito da ineducabilidade ainda recai sobre a infância e adolescência dos campos, popular, negra, indígenas, entre outros. Quando chegam à escola e insistem continuar, são vistos como “violentos, desatentos, com problemas de aprendizagem. Cabeças não feitas para as letras” (ARROYO, 2012, p. 188). Nessa perspectiva, nessa forma de pensa-los enquanto sujeitos não educáveis, esses povos são inscritos na cultura da reprovação, a diferença que inferioriza. Parafraseando o autor “é a permanência do mito da inferioridade de origem” (idem). A nosso ver, estes estereótipos, essa visões de inferioridade, de origem, são eles mesmos fatores que interferem na não aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo.

campo. Os autores estabelecem alguns aspectos que embora não determinem, caracterizariam uma Educação do e no Campo. Quando se pensa em políticas, educação, currículos, ensino e escolas voltados ao tratamento do campo como lugar de possibilidades têm concepções e princípios, frutos de demandas e articulações políticas dos movimentos sociais do campo, que a sustentam e a fundamentam. São eles:

Princípios da Educação do Campo:

- I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
 - II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
 - III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
 - IV) O princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
 - V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
 - VI) O princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- (BRASIL, 2004, p. 37-40).

A nosso ver, os docentes quando questionados sobre o que faz de uma escola do campo ser diferente de uma escola urbana e sobre suas formas de organizações do ensino nestas escolas do campo, nos possibilita perceber os sentidos, as noções de organização de ensino, de escolas, de currículos em duas direções. Por um lado, os docentes enunciam que há diferenças nessas escolas em estruturas físicas, pelas proximidades com a comunidade que requer e exige uma postura diferente dos docentes frente a essa realidade, esses contextos, e outros aspectos a serem tratados. Por outro lado, uma das docentes embora afirme não ver/ter diferenças, conseguimos a partir do curso de suas falas durante a constituição do *corpus* de entrevistas, compreender alguns elementos, embora que não-ditos especificamente para a questão, mas que nos remetem a compreender, os sentidos e as noções de escola do campo e às escolas urbanas, ou seja, onde se faz essas diferenças.

Para Molina e Sá (2012) a concepção de escola do campo nasce e desenvolve-se no bojo do movimento de Educação do Campo. Trata-se de uma concepção que emerge de contradições de lutas dos movimentos sociais camponeses por terra, por educação, por conhecimentos mais condizentes com as realidades, os contextos dessas escolas do campo, desses diferentes povos e comunidades. A concepção de escola do campo nasce a partir de uma relação antagônica às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto de educação proposto para estes povos do campo historicamente, a escola rural, pautada nos paradigmas da Educação Rural. Nas palavras dos autores,

[...] acesso ao conhecimento e o direito e a garantia do direito a escolarização para os povos do campo, fazem parte dessa luta [...] Há a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político. (MOLINA; SÁ, 2012, p.324).

Na perspectiva citada pelos autores, a escola do campo pensada a partir de uma Educação do e no Campo, seria uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Nela se deposita a aposta e possibilidade de ser, conceber e desenvolver uma formação escolar integrada a um projeto político. Dessa forma, se a escola pode ser um espaço para a reprodução das desigualdades sociais, a partir de investimentos teóricos e políticos dos docentes que nelas atuam podem vir ou não a ser espaços para a constituição de novas hegemonias, mais democráticas e plurais.

Ao fazer um traçado histórico sobre sua formação inicial e profissional, o docente oriundo de uma comunidade campestre em outro município, ressalta que em alguns pontos há diferenças entre uma escola do campo e da cidade. O docente situa que, a partir da sua experiência de formação inicial, dos conhecimentos a respeito das formas que as escolas do campo eram sujeitas à precarização, muito se alegra nos dias de hoje *“em ver que da mesma forma que as escolas da zona urbanas oferecem uma educação de qualidade aos alunos, as escolas do campo também oferecem uma educação de qualidade aos seus alunos”* (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016).

Em seu discurso, os sentidos do esquecimento, da falta de estruturas físicas e de inferiorização e precarização a que as escolas do campo foram historicamente ‘colocadas’ foi enunciados e denunciados pelo docente PEC1.

Cabe-nos ressaltar que, quando falamos em qualidade de educação, no sistema educacional brasileiro, entendemos que as fragilidades nas escolas em estruturas físicas, organização, formação, interferem diretamente e aumentam a distância e possibilidades de se ter uma educação pública a nível ‘satisfatório’. Aqui referimo-nos as escolas urbanas e rurais, não sendo esta uma especificidade das escolas do campo, embora muito ainda falte para que a educação seja plenamente de qualidade – nem acreditemos que possam vir a ser de forma plena, pois quando pensamos no inacabamento e não fechamento do social é pensar que demandas diferenciais sempre estarão no jogo de articulações políticas possibilitando que novas hegemonias sejam tomadas, novas políticas instituídas como forma de responder a essas demandas.

Neste ponto cabe ressaltar, que os sujeitos se inscrevem no discurso, a partir de um lugar, de posicionamentos e de contextos, observamos que estes sentidos são evidenciados quando atrelados ao discurso de superação e de qualidade de educação no campo, quando pensados e tentados a esquivar-se a qualidade de educação das escolas urbanas.

O contexto da produção de textos tanto de âmbito local quanto a nível nacional compreende a importância de condições e infraestruturas adequadas, desde materiais e livros adequados, equipamentos de laboratórios, bibliotecas, bem como o ensino em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Já o contexto da prática, entende a importância de articular os saberes escolares aos saberes práticos, cultura, princípios dos diferentes povos do campo.

O desejo de uma organização curricular mais plural e em conformidade com as identidades dos sujeitos que no campo vivem, parece movimentarem os docentes, sujeitos-autores dos processos de tradução das políticas, de modo a atuarem para além de um espaço físico e, embora ainda considerando as dificuldades de estruturas físicas e materiais.

A realidade local pensada enquanto possibilidade de mudança de metodologias, além de contribuir para a aproximação da escola e comunidade, marca o discurso do docente PEC1 e nos faz compreender a importância de considerar a comunidade como parte integrante de um todo, o município, principalmente pelo fato de a escola ser localizada no marco zero da cidade, onde os diferentes povos que inicialmente habitaram o município se instalaram. Com isto, ao mesmo tempo em que as crianças, jovens e adultos do campo, iniciam sobre sua formação escolar incide em um projeto de formação política, diminuindo as ‘distâncias’ históricas de inferiorização dos povos do campo, “o mito de origem” e aproximando as famílias, as comunidades campesinas dos processos de formação nestas escolas. Estes docentes atribuem a essas formas específicas de ensino no campo, como elemento potencializador nos processos de ensino e aprendizagem, como é possível de ser observado na citação a seguir:

*Uma vez que estamos no campo e trabalhamos **a identidade da escola, da comunidade, a realidade de vida daquelas pessoas**, elas vão ter esse olhar diferenciado, de ver que é muito importante os acontecimentos e as coisas do mundo, do meu estado, mas que também tenho uma localidade, que ela é importante e que, de certa forma, influência na vida das pessoas do próprio município (PEC 1, entrevista, Dezembro/ 2016 [grifo nosso]).*

Na mesma linha de compreensão, parece-nos que a docente PEC3 se inscreve enquanto docente identificada com um projeto de Educação que pretender ser do e no Campo,

pois quando indagada sobre de que forma explicaria o que é uma escola do campo e o que consiste uma escola urbana, a docente enfatiza não apenas a localização espaço-geográfica tal como nas diretrizes, mas apresenta inicialmente que é possível enxergar diversas mudanças, ou seja, diferenças que se apresentam nas diferentes culturas, brincadeiras, formas de lidar com a terra, o trabalho, estas caracterizam algumas delas, além das condições estruturais da escola em que leciona, o espaço físico e condições de infraestrutura das escolas, número de matérias didáticos, pedagógicos e recursos eletrônicos para auxiliar na aprendizagem, além da participação da comunidade, dos pais, na formação dos seus filhos, este último um ponto potencialmente relevante na fala de todos os docentes/ colaboradores de nosso estudo.

A primeira diferença enunciada pela docente - A cultura dos alunos, dos povos do campo:

Os alunos são diferentes em relação a comportamento, eles são diferentes em cultura [...] E isso vai muito da proximidade ou não que a comunidade rural tem com o espaço urbano. Eu percebo que quanto mais próximo o espaço rural é do espaço urbano, eles tem uma certa...vão igualando em relação a cultura.

A segunda diferença enunciada pela docente - A organização e condições dos espaços físicos e materiais pedagógicos:

[...] Outra diferença que eu vejo é em relação aos espaços físicos das escolas. Tem escolas do campo que elas têm um espaço mais adequado para a educação dos meninos do que uma escola do espaço urbano, em relação às dimensões de sala, em relação a espaços para brincadeiras, em relação a materiais pedagógicos [...] muitas escolas do campo, elas estão em ótimas condições, elas tem aparelhagem eletrônica [...] coisas que as escolas, pelo menos em relação a realidade que eu vivo, as escolas do campo, elas estão bem equipadas, elas possuem ótima estrutura física e isso é diferente também. Não vou dizer que os alunos do campo eles são privilegiados em relação a ter isso, mas é bom que saibam que as escolas do campo pelo menos do município em que trabalho elas são diferentes das escolas da cidade, porque elas têm, elas desempenham uma melhor função estrutural para o aprendizado.

A terceira diferença enunciada pela docente - A identidade da comunidade, da escola e do lugar e a participação direta nos processos formativos:

A comunidade, em muitos casos ela se faz muito presente na escola, dessa forma, ela tem nas mãos a construção da escola, tanto em relação aos nomes que as escolas levam que é sempre o nome de alguém que dou o espaço, é... alguém que ajudou na construção. A escola em si, ela leva muito a história do lugar e das pessoas que ali residem. (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017[grifos nossos]).

Neste sentido a docente PEC3 cita três elementos, os quais tentamos separá-los, pois a mesma ao identificar-se enquanto uma docente do campo, atribui que esses elementos são relevantes para o ensino nestas escolas. Apesar dos sentidos da Educação do Campo estar

flutuando de um contexto ao outro, a defesa de uma educação pautada no princípio e no discurso de qualidade⁵⁸ parece ser concebida tanto pelas políticas curriculares no contexto da produção dos textos quanto pelos docentes no contexto da prática.

O discurso de qualidade parece vir atrelado à demanda de um projeto formativo redesenhado, apresenta outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, “para ‘garantir’ que as escolas tradicionais do meio rural, possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Porém, essas mudanças são dirigidas a partir de investimentos políticos e teóricos, não são definidas *a priori*, ao mesmo tempo defendemos que os docentes entrevistados, nos apontam invenções, ações políticas e conseguem no movimento flutuante da significação da Educação do Campo, a partir das Políticas Curriculares para a Educação do Campo e dos posicionamentos dos sujeitos, mas também a partir da criação e recriação de contextos, investir em projetos de Educação do e no Campo, no âmbito de processos políticos constituídos nos contextos discursivos das políticas, amparados nos discursos de democracia e justiça social.

Nestes movimentos e processos de traduções, os sujeitos-atores atuantes neste processo - os docentes - posicionam-se, aumenta-se a consciência pedagógica de que os povos do campo em sua diversidade, especificamente os estudantes dessas escolas, crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como os movimentos sociais do campo trazem em suas vivências e em outros exercícios de pensamentos, leituras políticas, de si e até mesmo de sua história (ARROYO, 2014, p. 226). Dito de outra maneira,

Avança-se para não ignorar esses exercícios e essas escrituras que trazem para conhecê-los, tentar decifrá-los e pô-los em diálogo horizontal com os exercícios de pensamento e as leituras e escritas das áreas dos conhecimentos, dos currículos. Afinal, todo conhecimento dos currículos foi produzido a partir de indagações que vêm de tantas experiências sociais tão parecidas com as experiências que essas crianças e adolescentes, jovens ou adultos, militantes, vivenciam e com tantas experiências [...] que os movimentos sociais afirmam (ARROYO, 2014, p. 226 – 227).

Sobre essa constituição de uma consciência pedagógica e política é que os sentidos do enunciado da docente PEC3 destacado acima, nos falam. Ao mesmo tempo a docente parece-nos enfatizar o seu conhecimento políticos de que embora a sua realidade, o lugar e o contexto do qual a mesma fala, não seja um lugar comum à realidade das muitas escolas, seja do

⁵⁸ Ver discussão sobre qualidade de educação mais aprofundada na próxima seção (Lopes, 2012). Esta discussão é pensada a partir da noção de democracia em Laclau e Mouffe (2015), especificamente no que concerne a democracia nas políticas de currículos.

município ou a nível mais global, evidencia em seu discurso o direito do Estado em oferecer condições necessárias de funcionamento para as escolas do campo frente à educação de qualidade que se busca.

Os docentes, especificamente os professores representados por PEC1 e PEC3, declararam acreditar no potencial que o trabalho nas escolas do campo em conformidade com os saberes locais tem de tornar o ensino mais contextualizado, significativo para o aluno e próximo da realidade sociocultural dele. Esses sujeitos-atores políticos, parecem lutar por uma hegemonia no contexto discursivo das escolas do campo (que também inclui prática) e pela superação do dualismo de saberes e linguagens. Parece-nos que os sujeitos aguçam sua sensibilidade para entender a realidade local, a história desses estudantes e suas experiências. Segundo (Arroyo, 2014, p. 226):

[...] os docentes/ educadores as reconhecem como experiências sociais, humanas densas, até extremas para suas idades. Vivências para serem escutadas, captando suas indagações para pô-las em diálogo horizontal com os saberes curriculares a que têm direito.

Dessa forma, essas experiências não são vistas sem a devida atribuição de sentidos. A luta por uma educação, por currículos, ensino e aprendizagem pensados no contexto das escolas do campo em conformidade com as realidades dos diferentes povos do campo, espaços negados e precarizados historicamente, mas que no contexto discursivo das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus – PE, parece movimentar-se nos ‘entre lugares’ dos processos de traduções das políticas, num currículo híbrido que sutura um modelo único de conhecimento e questiona a importância de currículos abertos às diferenças, mais plurais nas escolas do campo. A demanda por escola parece-nos que mais bem além de “escola”, a busca parece envolver a escola, a comunidade, o campo como um espaço digno e do justo viver (ARROYO, 2011).

Portanto, a partir dos discursos dos docentes e dos sentidos atribuídos às noções de currículos, escolas, ensino e aprendizagem atravessados e em constante flutuação de sentidos e de significações no campo discursivo da Educação do Campo, entendemos que movimentos no contexto da prática são constituídos, inscritos a partir dos posicionamentos dos sujeitos, bem como através de suas intervenções teóricas e políticas nesse âmbito. Estes discursos tencionam o campo da Educação do Campo municipal e, embora não se possa previamente prever, embora não sejam ações que tem uma finalidade definida *a priori*, consideramos que são ações necessárias e relevantes, são ações e invenções realizadas pelos sujeitos nos contextos e que possibilitam a criação de novos contextos. São essas possibilidades, que caracterizariam uma democracia nas políticas e nos currículos dessas escolas, tais

possibilidades são reais e se constituem no caráter aberto e na possibilidade de os docentes vir a recriarem no processo de tradução das políticas os currículos para estas escolas do campo, na tentativa contingente de preencher um espaço/ um vazio, da possibilidade do vir a se constituir sempre, de constituir dissensos, mesmo buscando um fechamento provisório.

4.2.1.3 Sentidos sobre as Políticas Curriculares para a Educação do Campo nos processos de tradução: De que forma, se fazem os investimentos radicais?

Uma das questões centrais nas investigações das políticas curriculares é relativa ao caráter democrático das ações desenvolvidas, como os docentes atribuem sentidos a essas políticas e a sua atuação nos processos de traduções. Pois, bem, nesta seção, a partir de um enfoque discursivo, buscamos analisar os discursos que lutam por uma hegemonia provisória e precária no campo discursivo da Educação do Campo, especificamente no campo das políticas curriculares para as escolas do campo, bem como compreender os sentidos e movimentos no “entre lugar” dos processos de tradução, além de entender a noção e possibilidade da democracia nas políticas de currículos.

Inicialmente, buscamos analisar as noções de políticas e políticas curriculares nos discursos dos docentes. Neste ponto faz-se necessário, justificar o porquê tentar fazer-se compreender como os docentes pensam as políticas e como se veem atravessados nos processos e nos diferentes contextos⁵⁹ das políticas. Muitas vezes, nos contextos das políticas opera-se de forma como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido (MATHEUS, 2009; LOPES, 2012). Os sentidos atribuídos às políticas de currículos nos discursos dos docentes nos remetem a essa compreensão, a noção de políticas enquanto conjunto de regras que podem contribuir para a educação de qualidade, caso sejam “seguidas” e “aplicadas”.

Neste sentido, os discursos dos docentes PEC1 e PEC2 sobre as políticas curriculares, especificamente sobre as diretrizes para a Educação do Campo, caminham frente ao entendimento de que a partir dessas políticas, dessas regras, os sujeitos atores podem contemplar as mais diversas experiências da diversidade de povos do campo, indígenas, quilombolas e suas diferenças, tornando-se possível, ao seguir o caminho expresso nas diretrizes, chegar a supostos consensos *a priori* – por exemplo, o discurso de “qualidade da educação” para as escolas do campo. Nas palavras de Lopes (2012, p. 712), “opera-se como

⁵⁹ Não é demais recordar que os diferentes contextos das políticas, incluem também as práticas. (LOPES, 2012, p. 712).

se existisse um particular [demanda particular] que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal [demanda universal]” [grifos nossos] e que ao mesmo tempo fosse representada, em sua totalidade no texto político.

De acordo com Lopes (2012, p. 713) a forma como as políticas, diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação tendem a ser compreendidos, caminham frente à constituição de um discurso que unifica “um centro de poder e encaminhe a mudança curricular para uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares”.

Quando se pensa o caráter da contingência nas políticas curriculares ancorados na noção de democracia na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), nos cabe entender a importância de oportunizar dissensos, de modo que as diferenças e os conflitos se multipliquem, distanciando-se e desconstruindo a ideia de distribuição de saberes igualitários como constituidores e garantidores da qualidade (MATHEUS; LOPES, 2012), na tentativa de pensar que ainda assim possa haver um conjunto de conhecimentos universais *a priori*, que garantam o reconhecimento da diferença, como se um conjunto de diferenças pudessem ser homogeneizados nos currículos, no caso específico, destas escolas do campo.

Por isso, Lopes (2012, p. 709) ao referenciar Laclau (2001), enfatiza que “as condições necessárias para a democracia, hegemonia e para a política são as mesmas: manter a lacuna entre universal e particular”. Dito de outro modo, considerar os processos políticos, hegemônicos e democráticos, nos imprime a pensar que nas articulações políticas as representações das demandas são consideradas como um terreno de negociações precárias, uma luta identitária e constante pelo poder. Dessa forma, na medida em que o lugar do poder, ou seja, o universal é compreendido enquanto um vazio, cabe-nos pensar na abertura de momentos constantes de negociações e mobilizações políticas em torno da tentativa de “definir”, embora provisoriamente e contingencialmente, qual (demanda) particular ocupará esse vazio. Tais lacunas caracterizam a possibilidades de negociações, de identificações e de disputas em jogos incessantes de diferenças e garantia da existência de um vazio (LOPES, 2012; 2015; 2017).

A tentativa do preenchimento desses vazios a partir de constantes negociações possibilita que os “sujeitos atores” assumam-se como sujeitos ativos na constituição dessa vontade. A democracia neste sentido é constitutiva das possibilidades políticas, dos jogos das múltiplas diferenças, inscritas no terreno da indecibilidade, mas ao mesmo tempo em que se constitui enquanto um projeto impossível faz-se relevante pensar nos currículos, nas políticas e nos investimentos radicais que possam vir ou não a ser feitos nessa tentativa –contingente e

precária- de preencher esse vazio nas normatividades, nos textos políticos, de criação de dissensos.

Nesse sentido, vale destacar que, os docentes quando questionados sobre as noções no que concerne aos textos das Políticas para a Educação do Campo, especificamente as diretrizes para a Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº01 de 03/04/2002 e a Resolução CEB/CNE nº 2 de 28/04/2008, em seus discursos expressam dois sentidos que se divergem em sua natureza. O docente PEC1 afirma conhecer os textos das diretrizes e as veem enquanto “texto legal com orientações para o trabalho na Educação do Campo” e ressalta que a partir da vivência e formação no curso de extensão do Programa Escola da Terra, foi possível aprofundar-se das diretrizes e a utilizá-las no seu dia-a-dia em sala de aula. Em suas palavras, o docente afirma:

*Elas [as diretrizes, as políticas curriculares] nos orientam, de forma melhor, a trabalhar com os nossos alunos no dia-a-dia, [...] são como um norte do que devemos trabalhar com os alunos e com a comunidade e que vão tirar as possíveis dúvidas que podemos vir a ter, podemos contar com **um documento legal que orienta** (PEC1, entrevista, Dezembro/ 2016 [grifos nossos]).*

As políticas curriculares, no discurso empreendido pelo docente, são simplificadas à noção de que políticas são documentos escritos, orientações legais que direcionam a prática, ou seja, os sentidos expressos a partir do enunciado em destaque asseguram as políticas enquanto produções externas à escola, idealizadas nas instâncias governamentais e levadas à escola para serem seguidas e/ou aplicadas.

Esta análise construída a partir do sentido possível do discurso de PEC1 sobre a noção de políticas e o conhecimento das políticas sobre a Educação do Campo, também é recorrente no discurso de PEC2. Contudo, esta docente ressalta: “**O que a gente vê e lê nas apostilas [nas diretrizes] a gente acaba aplicando os aprendizados que a gente teve**” (PEC2, entrevista, Dezembro/ 2016 [grifos nossos]). Igualmente, compreende-se, a partir dos sentidos atribuídos pela docente às políticas enquanto “regras” ou “conjunto de orientações”, as quais são possíveis de serem “aplicadas” no âmbito da prática.

Em face disso, Lopes (2004) ressalta que todas as políticas curriculares são políticas de constituição do conhecimento escolar, ou seja, conhecimentos construídos simultaneamente para a escola e pela escola. Desse modo, as políticas não se configuram como uma constituição de conhecimentos externos, apesar de também o ser, as políticas curriculares não se resume em regras e em textos políticos.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos nas políticas curriculares (LOPES, 2004, p. 111-112).

Pensar na complexidade que envolve os processos da constituição das políticas, nos imprime a pensar as políticas de educação, para além de uma visão simplista que os considera genericamente enquanto textos de orientações organizados para a escola, em ações externas à escola. Vale destacar, com base nas conclusões de Ball et. al. (2016, p. 173) sobre as políticas de educação no Reino Unido, que pensar em políticas curriculares é pensar em processos contingentes e que só podem ser potencialmente compreendidas e analisadas em seus contextos, pelo discurso, pois, “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade”.

Tal perspectiva empreendida por Ball (1992) e Ball et. al. (2016), sobre a importância de compreender as políticas em seus contextos (investimento ao qual intentamos com o trabalho ora empreendido) nos permite conceber as políticas como “momentos” complexos, e em uma perspectiva discursiva, nas palavras de Lopes (2004):

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (LOPES, 2004, p. 112).

Posicionamo-nos no sentido contrário aos discursos dos docentes, bem como dos sentidos possíveis a partir de seus discursos. Pois, quando se pensa no caráter contingente das políticas e na precariedade existente nos textos e documentos políticos, compreende-se que no jogo de articulações entre equivalências e diferenças outras demandas serão universalizadas em seus sentidos mais estritos, tornando-se hegemônicas e ao mesmo tempo, permitindo que sentidos ocupem um lugar vazio, nos quais mais tarde, disputa-se o seu preenchimento provisório por novas demandas que se tornara universal. Não queremos com isso, diminuir a importância veiculada aos textos políticos, pois eles são relevantes e o seu conhecimento é essencial para que os sujeitos-autores, os docentes, ressignifiquem os sentidos expressos nos textos a partir das traduções.

Simultaneamente a esta linha de reflexão temos uma preocupação. A nossa preocupação refere-se às noções atribuídas nos diferentes contextos das políticas, pois muitas vezes, se operam como se o universal tivesse um lugar absoluto, fixo e fechado a ser defendido (LOPES, 2012). Em outras palavras, significa dizer que, as políticas curriculares não compreendem um conjunto de conteúdos étnicos e culturais capazes de reconhecer a diversidade de povos do campo existentes, pensar dessa forma, é tentar homogeneizar as diferenças e pensar as políticas distantes da noção de democracia radical, a qual defendemos a partir de Laclau e Mouffe (2015).

Convém ainda registrar que há uma relação em comum entre os sentidos estabelecidos no discurso dos docentes PEC1 e PEC2 com os sentidos possíveis sobre as diretrizes expressas pela docente PEC3. A compreensão que estas diretrizes constituem-se enquanto um texto político que direciona e organiza o ensino nas escolas do campo parece-nos ser um consenso. Neste sentido, a docente afirma conhecer as diretrizes e ter trabalhado com essas políticas no projeto de intervenção de cunho social, pedagógico e político exigido pelo curso, citando algumas demandas que ganharam força nas agendas políticas de discussão sendo hegemônicas e constituídas enquanto texto político:

*Eu trabalhei com ela [as Diretrizes] no projeto que a gente fez da Escola da Terra e **conheço o texto, conheço o que ele diz a respeito de como se trabalhar, do que fazer, da organização, da formação dos professores, da questão do financiamento, da questão da identidade das escolas.** (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017[grifos nossos]).*

Tomando por base o discurso da docente, compreende-se que a mesma possui conhecimento sobre as diretrizes que fundamentam e que integram as políticas de Educação do Campo e, mesmo mostrando-se não conhecer o PME/BMD, nos movimentos possíveis no contexto da prática mantém-se frente ao projeto de Educação do Campo que pretende hegemonizar, dialogando com as demandas dos sujeitos que integram a comunidade local da escola em que leciona, bem como a partir dos textos políticos, especificamente as diretrizes.

O discurso da identidade docente presente no discurso da docente PEC3 aponta a a preparação para o ensino no campo, uma preparação a partir de cursos de formação continuada, especificamente o Programa Escola da Terra e o posicionamento do sujeito frente à perspectiva de Educação do Campo que o mobiliza.

*[...] Faz sete anos que eu trabalho na educação do campo e faz basicamente dois anos que eu venho tendo acesso aos documentos, a essas Diretrizes, e só a partir desse momento [...] **em especial depois do Programa Escola da Terra é que eu tenho a visão de que campo e cidade são diferentes em***

relação à cultura, mas que precisam ser equiparados em relação à educação (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017).

E mais,

Eu não trabalhava com os meninos, tratando eles, a educação ou até mesmo o meu planejamento como uma escola do espaço rural. Eu trabalhava como se estivesse trabalhando na cidade, o planejamento era como se estivesse trabalhando na cidade (PEC3, entrevista, Janeiro/ 2017).

Para além, do discurso legal, a docente enfatiza em seu discurso, sentidos da identidade do docente, o não silenciar sobre essa constituição da identidade do docente enquanto um processo constante e impossível de chegar a sua plenitude (LOPES; BORGES, 2015), mas possível de investir radicalmente em ações, teórico e políticas mais justas e plurais (LOPES, 2015). Esse discurso nos coloca a refletir sobre a posição do sujeito no contexto da prática e do seu envolvimento frente aos processos de identificações no traduzir das políticas, os sentidos de ser um professor do campo envolvido na luta pelo acesso ao direito à Educação do e no Campo, esses investimentos movimentam-se frente “as demandas por reconhecimento das especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos” (MOLINA, 2012, p. 593).

A ideia de constituir-se enquanto docente do campo nos remete ao discurso da identidade docente e a ideia de preparação para a atuação nas escolas do campo frente a processos de formação e, para isso, exigem-se posicionamentos políticos dos sujeitos-atores envolvidos nestes processos. Sendo assim, faz-se necessário que o docente seja responsável por entender o contexto em que está inserido, dessa forma, os sentidos no discurso da docente nos coloca frente às evidências de que mesmo havendo “imperativos de políticas, sempre haverá alguns espaços alternativos para pensar de forma diferente” (BALL et. al. 2016), alguns pensamentos podem mobilizar investimentos frente o discurso de justiça social, outros podem vir a contribuir para uma política mais democrática e plural, mas essas possibilidades e invenções não são previsíveis, nem planejadas, mas são inscritas no projeto hegemônico que os sujeitos-atores defendem e negociam no contexto da prática.

Outra questão que merece ser suscitada aqui é a relevância do curso de formação, especificamente o curso de extensão do Programa Escola da Terra veiculada pela UFPE/CAA, como forma de aproximar esses docentes aos saberes teóricos, mas também ao conhecimento e aprofundamento das políticas direcionadas a sua realidade de atuação. Com isto, queremos enfatizar que o contexto da produção de textos compreende as diretrizes e o PME/BMD, normativas de âmbito local e nacional, e embora este último apresente em seu texto políticas locais, metas e estratégias para o ensino nas escolas do campo e tenha sido construído a partir

de fóruns, reuniões e encontros, parece-nos que estes docentes, pouco conhece e/ou desconhece este documento. Dessa forma, compreende-se a partir das análises do *corpus* de entrevistas que o município pouco dialoga com os professores sobre esta realidade local, sobre as políticas de atendimento a Educação do Campo, uma realidade contrária a especificidade local tendo em vista que as escolas do campo compreende cerca de 87% de suas escolas, podendo esse número ser elevado quando compreendida enquanto escolas do campo as orientações do Decreto nº 7.352⁶⁰.

Lançar um olhar sobre os processos de identificação dos docentes sobre Educação do Campo, bem como os sentidos que atribuem às políticas, é buscar acrescer conhecimentos políticos sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil. Pensar nessa constituição atrelada às lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo pelo direito ao reconhecimento e à educação, é (re)conhecer as razões, os fatos históricos da trajetória da constituição da Educação do Campo, desde o entendimento das articulações políticas com base na perspectiva antagônica de Educação Rural, e que hoje, movimentam-se, flutuam em torno de uma Educação do e no Campo. É reconhecer que não são políticas pensadas externamente às demandas dos povos do campo, indígenas, quilombolas, são atravessadas por negociações, embates e mobilizações em torno de uma educação pensada a partir do contexto do campo e no contexto em que os povos do campo moram, no lugar em que vivem.

Paralelamente a esta compreensão, aprofundamos a análise dos modos que os docentes concebem as políticas, bem como os sentidos que atribuem a estes textos. Neste aspecto, dois sentidos são consensos ao mesmo tempo em que um discurso se afasta. Iniciemos, pois, com o discurso que se afasta e considera que as políticas são ações externas às escolas do campo e que pouco dialoga com a realidade com o contexto da prática. Nesta linha de reflexão, quando indagados sobre a noção de políticas de Educação do Campo e se nas diretrizes tem algum ponto que acreditam distanciar-se da realidade local, a docente PEC2 em seu discurso, aponta que,

As leis [o docente refere-se às políticas de Educação do Campo] têm suas falhas né? ... e quando fazem pesquisa para aplicar alguma coisa eles não aplicam no geral, eles buscam escolas que vivem um sonho diferente, uma realidade totalmente diferente da nossa. (PEC2, entrevista, Dezembro/2016[grifos nossos]).

⁶⁰ Segundo o Decreto nº 7.352, Escola do Campo é aquela situada em área rural (IBGE) ou em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo.

O discurso da docente PEC2 nos imprime a pensar a visão dos processos políticos como contextos separados, com dinâmicas distintas e que podem ser pensados separadamente, como se os processos das políticas não fossem cíclicos e imbricados. Pensar nas políticas como produções exclusivas do poder central nos imprime desconsiderar as articulações políticas que são engendradas pelos movimentos sociais do campo frente aos projetos hegemônicos de educação que se pretendia para o campo, é o caso da Educação Rural e Educação do Campo, que são perspectivas que se antagonizam. Sobre essa “armadilha no debate” construído historicamente no campo das políticas e da compreensão de como são operadas, é que Lopes (2004) nos fala:

Os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal (LOPES, 2004, p. 111).

Os textos políticos, enquanto “tentativas de representação da política, sempre busca fechar a política em uma dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos” (LOPES, 2012, p. 710-711). Porém quando consideramos o discurso das políticas como um todo que envolve processos e contextos - a saber, o contexto de influências, da produção de texto e da prática – que podem ser produzidos de forma a considerar que os textos políticos serão reescritos e recontextualizados nos processos de tradução pelo “Outro”, cabe-nos entender que “a tensão com o campo da discursividade impede o fechamento completo” (idem).

Em outras palavras, significa dizer que quando pensamos a contingência nos textos políticos, parece-nos que estes textos não são capazes de compreender ou fixar sentidos de uma vez por todas, e que a priori garanta a qualidade da Educação do e no Campo que se pretende. Pensar as normatividades enquanto campo que exige decisões entre diferentes possibilidades é pensar e assumir as políticas enquanto “atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais” (LOPES, 2017, p. 120). Não é demais ressaltar que esses processos de fixação produzem mudanças, flutuam os sentidos do que se encontra fixado nas políticas.

Portanto, embora não se tenha muitas iniciativas e investimentos em relação à garantia de formação continuada voltada à formação para os docentes do campo oferecidas pela SME no contexto da produção de textos, os professores podem a partir dos saberes teóricos e

políticos, movimentar-se frente ao discurso que os legitimam e a partir das demandas que pretendem tornar hegemônicas. Dessa forma, a partir das análises ora empreendidas é possível compreender que existem alternativas e possibilidades, e enquanto sujeitos-atores que enxergam os espaços de autonomia nos processos políticos da tradução cabem lutar e, sobretudo, negociar demandas mais democráticas e plurais no “entre lugar” dos contextos das políticas.

Contudo, a partir das análises empreendidas no *corpus* das entrevistas, podemos apostar que os sujeitos-atores, os docentes, imersos na linguagem e nas traduções constantes, que os contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus - PE tencionam sentidos na tentativa, precária e contingente, mas ainda assim necessária de atingir, ou melhor, constituir, uma Educação do e no Campo de qualidade, como podemos ver nos consensos dos discursos da professora PEC3 e em menor intensidade no discurso do docente PEC1. Pensar nas possibilidades de invenções teóricas e políticas comprometidas com a democracia radical (LACLAU; MOUFFE, 2015) no campo discursivo da Educação do Campo, nos possibilita entender que os currículos para estas escolas movimentam-se e se hibridizam na constituição e na significação do que venha a ser Educação do Campo, tendo em vista que não se pode pensar essa formação discursiva fora do terreno da contingência.

Não se pode definir a priori que as políticas curriculares possam de uma vez por todas compreender as especificidades dos sujeitos a partir de demandas diferenciais, de identidades fixas. Quando pensamos os povos do campo em suas lutas e articulações políticas em torno da diferença e de suas demandas que são reconfiguradas a partir de dissensos entre particular e universal, compreendemos que o que se busca não é a fixação de um currículo que venha a constituir um conjunto de conteúdos que fixem essas diferenças.

Portanto, o que se busca e que ao mesmo tempo caracteriza o processo democrático nas políticas de currículos para a Educação do Campo é que, pensadas a partir da noção de normatividades vazia (LOPES, 2015), abram-se para a tentativa contingente de atingir uma plenitude, contingente e precária, mas que possibilita que investimentos radicais possam ser instituídos no âmbito dos contextos das políticas e nos “entre lugares” nos processos de traduções. São esses investimentos não previsíveis - pois na verdade não se sabe onde chegar - possibilidades de reinventar as políticas, as possíveis disputas e negociações na tentativa de alcançar uma plenitude ausente, que mobiliza os docentes no contexto da prática a agirem, a decidirem, a representar o que não pode ser representado e a significar o que sempre estará em processo de significação e flutuação de sentidos. É a ampliação dos espaços de poder a partir

dos investimentos teóricos e políticos por parte dos docentes, que podem favorecer a constante luta política e a tradução de propostas curriculares mais democráticas e plurais para as escolas do campo do município.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - UMA TENTATIVA (PROVISÓRIA) DE FINALIZAR

Essas me parecem ser as alternativas de investimento radical, as possibilidades para o trabalho teórico-político no campo do currículo neste momento. Como todo investimento, sem garantias e sem certezas, remetido a um futuro, sempre adiado, sobre o qual nada se sabe, mas no qual, ainda assim, supomos colocar o melhor de nós. (LOPES, 2015, p. 142).

Durante esta pesquisa acerca dos sentidos das políticas curriculares e dos possíveis currículos para a Educação do Campo que emergem nos processos de tradução das políticas no “entre lugar” dos contextos de influências, de produção de textos e da prática, estivemos debruçados na tentativa de compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE.

No decorrer das investigações e análises, a luz de um enfoque pós-estruturalista e discursivo para as políticas curriculares, especificamente para a análise de Políticas para a Educação do Campo, buscamos a partir da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992), compreender os sentidos das políticas de Educação do Campo nos textos e práticas, entendido por nós enquanto discursos produzidos nos três contextos, estes que são articulados e permeados por relações de poder e de disputas hegemônicas pela significação e controle.

Os resultados da pesquisa, ainda que contingentes, revelaram as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, de Educação do Campo e de currículos que se pretendem para as escolas do campo. De igual modo, no contexto da produção de textos e de influências acessados por meio da análise do *corpus* documental, revelaram-se aquelas demandas que se sobressaíram e alcançou a hegemonia nos discursos como efeitos da lógica da equivalência e da diferença nos documentos das políticas curriculares para a Educação do Campo, tanto nas diretrizes que são políticas nacionais, quanto o PME/BMD que são entendidas por nós, enquanto políticas locais.

A proposta curricular para as escolas do campo, expressa no texto do PME/BMD foi construída no contexto de produção dos textos sob o controle da SME, e, embora tenha tido reuniões, discussões, além de fóruns e outros encontros, com a representação de docentes, inclusive que atuam nas escolas do campo, observamos que a Educação do Campo nesta política curricular, apesar de pautada em princípios concernentes com as diretrizes

curriculares para o campo (mesmo não as citando), parece-nos ‘não ter chegado’ às escolas do campo, contexto para qual ela foi produzida. Os documentos curriculares locais que representam essa proposta, pelo que nos aponta os discursos dos docentes, parecem ser pouco conhecidos e, dessa forma, os docentes ressaltam que os seus saberes-fazerem nestas escolas do campo são pautados sob o conhecimento do que versam as políticas curriculares de âmbito nacionais, as diretrizes curriculares para as escolas do campo, assegurando que este contato e estudos no âmbito dessas políticas curriculares deram-se a partir da participação no curso do Programa Escola da Terra, uma formação específica para os docentes das escolas do campo que foi possível a partir da colaboração entre município e instituições federadas, no caso específico, a UFPE/CAA.

Na luta por significação das políticas, dos possíveis currículos para os povos do campo como forma de legitimar as articulações políticas em torno de demandas que reconheçam as especificidades dos povos do campo, os sujeitos-atores, os docentes, no contexto da prática se articulam de forma a legitimar em sua prática discursiva as Políticas de Educação do Campo ou se colocar em oposição a ela, vinculados ao projeto de Educação do e no Campo que se pretende defender/ negociar. A defesa de uma proposta, bem como a oposição a ela, depende de demandas existentes no contexto da prática, bem como das negociações e recontextualizações que os docentes fazem nos processos de tradução das políticas, no “entre lugar” entre os contextos das políticas. Tais demandas e negociações são legitimadas por discursos, a partir do envolvimento político e dos posicionamentos dos sujeitos-atores frente ao projeto de Educação do e no Campo ou em oposição a este projeto, fomentam articulações para tentar homogeneizar a proposta que defende.

Cabe destacar, a relevância de considerar as políticas municipais para as escolas do campo, não como textos ou projetos que se pretendem “universalizar o ensino” ou “domesticar as diferenças”, mas como textos políticos capazes de orientar de forma contingente e precária os discursos dos docentes no seu cotidiano, e sendo assim, defendemos a importância dessas políticas serem suscetíveis de avaliação, inclusive pelos docentes que estão dia-a-dia envolvidos na luta pela significação e ressignificação do que vem a ser políticas, Educação do Campo, currículos para estas escolas no âmbito do contexto da prática. Em outras palavras, consideramos que se envolver e participar da constituição do texto faz-se necessário e tão relevante quanto o repensar desses textos políticos a partir das demandas diferenciais que são articuladas na tentativa de preencher – precariamente e contingencialmente – os vazios normativos (LOPES, 2015), demandas que se constituem enquanto hegemônicas no processo de negociações no cotidiano, nos contextos das políticas.

A tensão entre particular e universal ganha espaço nos processos de tradução das políticas, o que permite que estes docentes inscritos no discurso que os legitimam enquanto profissionais que atuam nas escolas do campo possam decidir e defender outras visões particulares de currículo, de educação do campo que se pretendem hegemônicas. No caso do contexto da produção dos textos, em relação aos textos e documentos curriculares que norteiam as escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus - PE, parece-nos que são considerados por parte da SME enquanto um texto passível de ser “aplicado” expressão do que é necessário de ser ensinado, um projeto *a priori* de Educação do Campo atrelado a noção de qualidade – como um projeto possível se seguido determinadas ‘regras’ - ou um documento passível de ser revisitado, apenas quando solicitado pelos docentes, com poucos investimentos por parte da SME, na tentativa de traduzir os textos políticos, de negociar demandas junto à comunidade e aos docentes.

Neste cenário, ao analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo, compreendemos que os sentidos nas Políticas Curriculares para a Educação do Campo são constituídos a partir de terrenos de negociações e de mobilização política, tendo como principais protagonistas os movimentos sociais do campo. A partir dessa trajetória histórica, foi possível compreender que as demandas que inicialmente constituiu-se enquanto luta pela terra, ganha outros significados e a educação como bandeira e objeto de luta é uma demanda que nas articulações políticas tornou-se equivalente e mais tarde, tornaram-se hegemônicas e, constituindo assim, os documentos curriculares das políticas de Educação do Campo, as diretrizes curriculares e o PME/BMD.

No contexto da produção de textos e no contexto de influências considerando as demandas, articulações discursivas, antagonismos e hegemonias engendradas nesse movimento de significação e de negociação em torno do direito a uma Educação do e no Campo, foi possível compreender algumas demandas que numa cadeia de equivalências tornaram-se hegemônicas, estando enunciadas nos textos das Políticas de Educação do Campo, local e nacional, bem como algumas demandas que se tornaram diferenciais nestes documentos curriculares.

No percurso de análise do *corpus* documental, tomando por base as análises das demandas sobre Educação do Campo nas políticas curriculares, especificamente na LDB, diretrizes e PME/BMD, foi possível analisar e interpretar esses textos, buscando compreender os sentidos nas demandas reveladas. A demanda por organização do tempo e espaço ganha corpo no discurso da alternância pedagógica que, por sua vez, é uma demanda que se tornou

hegemônica nos textos políticos. Mas, ao mesmo tempo quando analisamos essa demanda a partir de um enfoque discursivo entendemos que vem a se constituir ainda enquanto uma demanda diferencial, pois as noções que legitimam o discurso da alternância estão vinculadas a organização do tempo-espço a partir dos períodos de colheitas, ou seja, a partir do trabalho, bem como a partir do calendário escolar, das questões climáticas.

A alternância pedagógica como discurso que pretende contribuir com uma educação de qualidade para os povos do campo, ao mesmo tempo em que incorpora nos textos políticos a importância do trabalho no campo como elemento a ser considerado na organização do ensino, não representa em seus sentidos mais estritos com as demandas diferenciais dos diversos povos do campo, a saber, os quilombolas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, entre outros. Em outras palavras, observamos que a alternância pedagógica é uma demanda que embora seja relevante para o ensino nas escolas do campo, os sentidos que justificam a sua constituição podem ser outros, além do trabalho. A guisa de exemplo, podemos situar os quilombolas que os sentidos da alternância estariam voltados ao respeito às memórias coletivas, marcos civilizatórios e/ou práticas culturais nos quilombos, bem como para os povos indígenas, poderia ser significada enquanto possibilidade de organizar o ensino nestas escolas a partir do reconhecimento de sua identidade e de práticas culturais e religiosas.

Os sentidos em torno da democracia expressos nos textos do PME/BMD vincula esta noção, restritamente, a participação dos docentes e profissionais da educação na elaboração do documento curricular. Sobre a noção de democracia, amparados na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), situamos que a participação dos sujeitos nas escolhas e na constituição de textos políticos não garantem por si só que as políticas sejam democráticas.

Neste universo discursivo, na tentativa de interpretar os sentidos nas políticas curriculares amparamo-nos no discurso de normatividade vazia (LOPES, 2015), pois a partir das análises ora empreendidas, compreendemos que o fato de a política curricular municipal não buscar universalizar um conjunto de conteúdos éticos *a priori* a ser veiculados e aplicados nas escolas do campo, tolhendo a ação política de sujeitos-atores que escolhem a partir de contexto, que criam, recriam e negociam demandas diferenciais no “entre lugar” das políticas, possibilita que estes sujeitos escolham e decidam a partir de um lugar. O lugar e o posicionamento político que os sujeitos-atores, os docentes, ocupam no espaço-tempo de atuação, ao mesmo tempo em que “permite” a constituição de espaços de autonomia e de possibilidades de os docentes investirem radicalmente na tentativa de reformular as políticas curriculares para a Educação do Campo segundo suas demandas, mostrando que os processos

são democráticos, pois democracia pressupõe disputa e dissenso, tensão entre particular e universal.

Sobre os sentidos da Formação no PME/BMD, embora existam e tenham ganhado força nas articulações políticas e tenha sido empreendida nos textos políticos no contexto de produção de textos, este ocupa o lugar das ausências no âmbito de sua legitimação no contexto da prática. Os docentes anunciam e denunciam a relevância da formação vinculada aos saberes políticos da Educação do Campo bem como os saberes práticos e embora seja uma demanda equivalencial, não se tem investimentos no contexto da prática para que estas aconteçam, cabendo destacar que as únicas formações situadas foram o curso do Programa Escola da Terra com a colaboração de entes federados, no caso específico a UFPE/CAA e o Projeto Sabiá promovida pelo CDAS, o primeiro tendo ganhado maior ênfase nos discursos dos docentes.

Sendo assim, se não se tem acompanhamento e participação efetiva dos docentes nos processos de avaliação dos textos das políticas municipais, os quais poucos conhecem, cabendo aos docentes, sujeitos-atores nos processos de tradução das políticas, constituir-se no discurso, enquanto docente das escolas do campo, produzindo discursos (que também são práticas) mais plurais e democráticos, ancorados nas diretrizes curriculares que são as políticas que enfatizam conhecer, mas não obstante a aplicá-las no contexto da prática, mas traduzí-las recriando-as a partir de seu contexto sociocultural, dos processos de identificações e de suas especificidades.

O discurso pedagógico no contexto discursivo das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus- PE assumiu contornos híbridos, embora o discurso de traduzir as políticas de Educação do Campo seja pautado nas demandas que nas articulações entre equivalências e diferenças, precariamente e contingencialmente, tornaram-se universais durante a constituição histórica da Educação do Campo no Brasil. Os discursos dos docentes amparam-se ainda nos sentidos das demandas diferenciais dos diferentes povos do campo e ao assumir o campo enquanto um significante flutuante permite-nos pensar e constituir a partir de processos de identificações o campo da Educação do Campo, considerando suas subjetividades.

Os docentes sinalizam em seus discursos, o seu posicionamento de sujeitos-atores responsabilizados e comprometidos com a proposta de Educação do e no Campo, este que é o principal objeto de luta dos movimentos sociais do campo no campo da educação, sendo o “entre lugar” dos contextos das políticas, as traduções das políticas, os lugares e momentos de enfrentamento às desigualdades existentes na trajetória histórica da Educação do Campo,

buscando nestes espaços, negociar e investir radicalmente, teoricamente e politicamente, frente ao projeto de campo que visa hegemonizar.

Tendo em vista que fizemos a análise dos sentidos que os docentes atribuem a Educação do Campo e/ou Educação Rural no contexto das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus – PE, fazemos algumas apostas, as quais inscritas em terrenos da contingência e precariedade, podemos elencar algumas impressões sobre o contexto da prática com base nas interpretações possíveis dos discursos dos docentes enunciados e acessados a partir do *corpus* de entrevistas.

Identificamos que as políticas de Educação do Campo quando consideradas enquanto formação discursiva, por si só não oferece garantias de uma Educação do e no Campo, mas o fato de existir as Políticas de Educação do Campo, bem como a partir das demandas que as constituem, possibilita que práticas mais plurais e democráticas com os saberes-fazeres dos diferentes povos do campo aconteçam e tornem-se efetivas nessas escolas do campo. São nos espaços das traduções dessas políticas que os sujeitos-atores, os docentes, constituem investimentos mais democráticos e plurais.

Os discursos dos docentes ainda apontam que os sentidos que os docentes atribuem à Educação do Campo e ou Educação Rural, logo, está correlacionada com o posicionamento do sujeito nestas escolas do campo diante do que se entende enquanto Educação do Campo e de como se identifica no lugar, enquanto docente do campo. Esses discursos estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo das escolas do campo na rede municipal de ensino pesquisada. Enquanto alguns docentes posicionam-se em contrapartida às desigualdades sociais a que o campo historicamente sofrera, promovendo a partir de invenções no contexto da prática o reconhecimento do lugar, das diferenças, a visão de Educação Rural enquanto projeto de educação antagônica à Educação do Campo, bem como a importância de considerar as especificidades dos diferentes povos nos currículos, seja na tentativa de hegemonizar uma Educação do e no Campo, seja na organização da escola com base no desenvolvimento do campo. Cabe destacar, que outros tem seu discurso pautado em consonância com alguns elementos da Educação Rural, como podemos analisar no discurso de PEC2, embora consideremos que não o seja, pois quando pensamos as flutuações e articulações políticas na significação desse modelo de educação entendemos que nos dias atuais, este têm se deslocado contingencialmente.

Os sentidos da formação na constituição de uma Educação do e no Campo, parece ser uma demanda do contexto da prática dos docentes que se pretende hegemonizar nas escolas do campo do município do BMD. Embora tenhamos ciência da ausência ou ‘tímida’ presença

da formação docente no âmbito da prática – embora seja um projeto impossível, mais ainda assim necessário (LOPES; BORGES, 2015) - os professores das escolas municipais pesquisadas expressam o desejo de mudança de um projeto de Educação que hoje não é exatamente a Educação Rural, tendo em vista que este é um significante que tem flutuado em seus sentidos, mas que carregam marcas desse. Estes docentes acreditam que seus investimentos cotidianos na recontextualização dos currículos a partir de processos de traduções mais justos podem superar a visão dicotomizada entre campo e cidade, a partir de uma educação que seja pensada a partir *do* campo e que aconteça *no* campo, no lugar.

A identidade docente é sinalizada nos discursos dos docentes e parecem ganharem força nas agendas de discussões no contexto da prática. As políticas curriculares não têm um sentido fixo/ ou um fundamento último a serem seguidos, os docentes atribuem sentidos a essas políticas no movimento do “entre lugar” a partir das traduções. Neste sentido, percebemos a partir do enfoque que nos apoiamos e das análises proferidas, que os sentidos da Educação do Campo são constituídos pelas posições dos sujeitos que se formam discursivamente nos processos de identificação com o campo, com os povos do campo, com a docência no campo, mas também pelas lutas político-discursivas pela significação (LOPES; BORGES, 2015), sendo a constante tentativa de constituição da identidade do docente do campo como ‘fruto’ das formações, um dos principais investimentos políticos que os sujeitos-atores fazem no campo.

Parece-nos que um dos nossos maiores achados constitui-se nos investimentos possíveis que os docentes fazem nos “entre lugares” dos processos de tradução, nos contextos das políticas. Pensar em caminhos para ampliar as possibilidades democráticas no campo da educação, especificamente, na educação para os povos do campo no contexto analisado, nos imprime a pensar que existem dois caminhos.

O primeiro se inscreve no entendimento que não é possível construir um currículo único no âmbito do município e das escolas do campo quando se pensa e pretendem-se políticas e currículos pensados a partir da noção de democracia. Não se presume a elaboração de propostas e políticas curriculares municipais ou a níveis nacionais que pressuponha encerrar com as possibilidades da constituição de outros currículos nestas escolas do campo, seriam essas, também, invenções políticas. Esses investimentos políticos se inscrevem na ampliação de espaços de poder no âmbito do município, das escolas, possibilitando que outras negociações, tensões e articulações políticas por demandas venham a surgir e tornar-se equivalentes.

Por fim, cabe destacar que estas nossas considerações, seguem a partir da relevância de pensar os processos de decisão dos docentes nos processos que envolvem as relações de identificações no espaço-tempo do currículo, das traduções das políticas, nestas escolas do campo, implica na escolha de possibilidades e intervenções teóricas e políticas mais plurais. Neste sentido, a responsabilidade com a formação docente e o compromisso teórico e político na atuação nestas escolas como alguns dos significantes que vem sendo mobilizados pelos docentes na tentativa de expressar e investir teoricamente e radicalmente no campo da Educação do Campo, especificamente, nos contextos discursivos das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus – PE.

Dessa breve incursão pelos principais sentidos que estão em jogo e em constantes negociações nos documentos curriculares e nos discursos dos docentes das escolas do campo do município, ambos constituem os contextos discursivos das escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus – PE, concluímos que determinados temas vão apresentando interpretações diversas, algumas estão em consonância com as demandas defendidas pelos docentes, outras disputam por hegemonia das suas concepções de políticas, de currículos, de Educação do Campo. É possível compreender que tais interpretações denotam aproximações e distanciamentos entre o contexto da produção dos textos e o contexto da prática, pois alguns sentidos sobre a Educação do Campo que estão na LDB, nas diretrizes curriculares e no PME/BMD circularam ainda no contexto da prática, assim como o contexto da produção dos textos também compartilhou de sentidos que estão em uso na escola, embora consideremos que em alguns momentos, a prática - que também é discurso- pode realmente ultrapassar o texto da política (BALL et. al., 2016).

Cientes do limite que toda pesquisa tem, consideramos pertinente elencar que os desafios e as tensões no contexto discursivo que norteiam as escolas do campo em questão, nos levaram a outras indagações: De que forma, as negociações no “entre lugar” dos processos de tradução das políticas impactam o trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos? Quais as contribuições das propostas normativas das políticas de Educação do Campo para a compreensão dos possíveis currículos para as escolas do campo? Como se dá no contexto da prática a passagem dos momentos éticos vazios das Políticas Curriculares de Educação do Campo para a construção de normas sociais concretas e contextuais? Quais teorias de currículos norteiam as políticas de Educação do Campo do contexto da produção de textos curriculares – nacionais e locais – ao contexto da prática? Qual a importância das avaliações das políticas curriculares para as escolas do campo considerando as articulações políticas engendradas em torno de demandas equivalentes e

diferenciais na permanente luta pelo preenchimento dos vazios normativos nos textos políticos?

Esse movimento de busca por respostas para essas indagações não nos cabe aqui, mas deixa a certeza que há claro, uma grande distância a percorrer. Estando certa de que os novos caminhos não estarão distantes se o desejo, as inquietações, as provocações que me movem a pensar e quiçá debater, possam tomar-me em outro estudo, em outras pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucimar. **A procura do Amor**. [S. l.: s.n.]. 2008. on-line. [Poema]. Não paginado. Disponível em: <<http://avidaumlindopoema.blogspot.com.br/2008/05/procura-do-amor.html>>. Acesso em: 20/06/2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez et al. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p.47-68, Jan./mar. 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: **Caderno Cedes**, Campinas: SP, n. 72, vol. 27, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14/06/2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, Richard; Ball, Stephen; GOLD, A. (orgs) **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. Londres – New York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul./ Dez 2001.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Tradução Janete Bridon.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do Campo**: contexto de discursos e de políticas. 2011. 420 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2011.

BELTRAME, Sonia Branco; PEIXER, Zilma Isabel; NAWROSKI, Alcione; JANATA, Natacha Eugênia; CONDE, Soraya Franzoni. Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina. In: **Anais 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED**, Caxambú: MG, 33ª Reunião, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro>> acesso em: 04/04/2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora MG, 1998. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves.

BORGES, Veronica; PEREIRA, Talita Vidal. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 13, n. 4, p. 660-682, out./ dez., 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BOWE, Richard; Ball, Stephen ; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies** in policy sociology. Londres – New York: Routledge, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secadi**, n. 2, Brasília: DF, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília: Inep/ MEC, 2004.

BRASIL. Ministério d Educação, 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.

BRASIL. Ministério d Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 02, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, 212 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.

BRASIL. Ministério d Educação, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/ MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE que instituí as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Parecer CEB/CNE nº 36, 2001.

BURITY, Joanildo. Encarnação, contingência, política do nome: “religião” como ferramenta analítica e prática social-histórica na obra de Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Lalau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo.; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório). In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-62.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 283-350. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das Políticas ao Cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as Escolas no Rural . In: **Anais 32ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED**. Caxambú: MG, 32ª Reunião, 2009. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br> > acesso em: 04/04/2016.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. Ed., São Paulo: SP Contexto, 2016. Cordenação da Tradução Fabiana Komesu.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Bruno Magne.

CUNHA, Katia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, nº 7, jul./ dez 2013, p. 257-276.

CUNHA, Katia Silva. **O discurso da avaliação institucional – trajetória articulada no campo das políticas educacionais**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife: 2011.

CUNHA, Katia Silva. **A Formação Continuada Stricto Sensu**: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2005.

CUNHA, Katia Silva; SILVA, Janini Paula da; RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. Educação do Campo no Brasil: um significativo vazio. **Revista Inter-Ação**. v. 42, n. 2, mai./ago./ 2017. NO PRELO.

D' AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, UFBA. Faculdade de Educação, Bahia, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (Org.) **Educação do Campo e pesquisa**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução Tomaz Tadeu da Silva.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG: ANPED, 2008.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, PPGE/CE/UFES n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: MG, v. 16 n. 47. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: **Anais 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED**. Porto de Galinhas: PE, 35ª Reunião, 2013. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br>> acesso em: 04/04/2016.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Muffarej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, Brasília: DF, UnB, 1999. nº 1.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 6ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución em nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, p. 111- 145.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Inttermeios, Brasília: CNPq, 2015. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion em nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da Política: a Realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do cariri paraibano**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Paraíba: JP, 2012.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-126.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Paulo: SP, 2014.

LOCATEL, Celso Donizete. **Modernização da agricultura, políticas públicas e ruralidades: mudanças e permanências na dinâmica rural das microrregiões de Jales e de Fernandópolis** Tese (Doutorado em Geografia) – UNESP /FCT - Campos de Presidente Prudente, Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? IN: LOPES, Alice Casimiro, DE ALBA, Alice. (Orgs). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. BORGES, Verônica. Formação Docente, um projeto impossível. In: **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 45, n. 157, p. 486 – 507, jul./set., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>> Acessado em: 13/06/2017.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. In: **Cadernos de pesquisa**. [online] .v. 42, n. 147, p. 700-715 set./dez. 2012. Texto-base da conferênciaministrada no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – IISUE, da Universidad Nacional Autónoma de México- UNAM.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, pp.33-52, Jul./ Dez./ 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (orgs). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio/ Jun./ Jul./ Ago., p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Currículo numa perspectiva discursiva** [Meio eletrônico]. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ. Projeto apresentado ao Edital de Produtividade em Pesquisa do CNPq em articulação com o projeto Tradução nas Políticas de Currículo aprovado pelo CNPq em 2016. Disponível em: <<http://www.curriculo-uerj.pro.br>> Acesso em: 20/06/ 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. v. 21, n. 45, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>> Acesso em: 20/06/2017.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. In: **Anais 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. Caxambú: MG, 28ª Reunião, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>> acesso em: 13/06/2017.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. In: **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 392 – 410, set./ dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-126.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar**: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: RJ, EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice. Casimiro. O foco na organização curricular. In: Lopes, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2008. (cap. 3, p. 33-39).

LOPES, Alice. Casimiro. Teoria pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, sociedade e culturas**, nº 39, 2013, p. 7- 23.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, cultura e poder. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp. 98–113, Jul./ Dez./ 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr.2009.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional**: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. 2009. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Pós-graduação em Educação- PROPED, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 43, n. 3, p. 249-258, set. /dez. 2007.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº9. Brasília, setembr /dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n9/08.pdf>> Acesso em: 23/02/2017.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova** (Impresso e Online), v. 91, p. 135-168, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>> acesso em: 13/01/2016.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 479-497, 2010.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Moura. Escola do Campo. . In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./ dez./ 2014.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma Trajetória em Construção. In: **Anais 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, ANPED. Caxambú: MG, 31ª Reunião, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> acesso em: 04/04/2016.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, RS, Brasil, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: jun. de 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília-UnB, Brasília: DF, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEDROSA, José. **Pensamentos Edificantes**. Natal: Clube de autores, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução Ernani Rosa.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. **Educação do Campo e Democratização**: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife: PE, 2008.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos, v. 4.

PIZIMENTTI, Cris. **Sou Feita de Retalhos**. [S.l.: s.n.] 2013. on-line. [Poema]. Não paginado. Disponível em: <<https://www.dosesdeempoderamento.com.br/sou-feita-de-retalhos-cora-coralina/>> . Acesso em: 20/06/2017.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). **Políticas de Currículo e escola**. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2012. E-book, GT Currículo. 2012. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br> acesso em: 10/05/2017.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva Ramos; CUNHA, Katia Silva. Os discursos nas políticas curriculares: homogeneização ou redefinição do currículo como cultura?. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. [Recursos Eletrônico]: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social. RODRIGUES, Cibele Maria Lima et. al.(orgs.) [Realização FUNDAJ e UNIVASF] - Juazeiro, 2016.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **A educação rural nos subterrâneos da educação do campo**: uma análise das práticas pedagógicas da escola do campo em Pernambuco. Monografia (Curso de Pedagogia). 91f. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, CAA, Caruaru, 2014.

REZENDE, M. et al. A Análise da Política proposta por Ball. Mattos R. A., Baptista T. W. F. (orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**, p. 173-180, 2011. p. 173-180 . [Online]. Disponível em: < www.ims.uerj.br/pesquisa/CCAPS> Acessado em: 08de junho de 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Muffarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Coleção Caminhos da Educação do Campo, n.2.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de Linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et. al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Jaqueline Barbosa. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife: PE, 2002.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife: PE, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60 - 93.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre. v. 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez./ 2006.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danyelle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000.

TELLO, César G. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. **Anais XI Anped Sul** - Reunião Científica Regional da Anped. Curitiba, UFPR, Jul./, 2016, p. 1-7.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. In: **Revista Práxis Educativa** (Brasil), vol. 7, n. 1, p. 53-68, Enero-Junio, 2012.

VIGHI, Cátia Simone Becker. Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo. In: **Anais I Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo** [on-line]. SIFEDOC, 1,

2013, Santa Maria, RS. Porto Alegre: RS, SIFEDOC, 2013. Disponível em: <http://www.coral.ufsm.br/sifedocregional>. Acesso em: 27/03/2017.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado:** um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas- UFAM, Manaus: AM, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS DOCENTES



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

Mestranda: Jéssica Rochelly da Silva Ramos

Professora: Dra. Kátia Silva Cunha

Pesquisa: “POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO BREJO DA MADRE DE DEUS-PE”

PERFIL SÓCIOPROFISSIONAL DOS DOCENTES

1. Identificação:

Nome:		Codificação:
Mês/ Ano de Nascimento:	Gênero: () Masculino () Feminino	
Localidade onde mora:	Área em que mora:	() Campo () Urbana
Localidade onde atua:	Área em que leciona:	() Campo () Urbana

2. Formação Inicial e Profissional:

Nível: Educação Infantil
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Escola em que estudou: () Campo () Urbana
Ano de Conclusão:

Nível: Ensino Fundamental I
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Escola em que estudou: () Campo () Urbana
Ano de conclusão:

Nível: Ensino Fundamental II
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Escola em que estudou: () Campo () Urbana
Ano de conclusão:

Nível: Ensino Médio
Curso:
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Escola em que estudou: () Campo () Urbana
Ano de conclusão:

Nível: Ensino Superior
Curso:
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Ano de conclusão:
Já cursou disciplinas sobre Educação do Campo durante a graduação? () Sim, já cursei disciplinas sobre Educação do Campo. Se sim, qual ou quais? _____. () Não cursei nenhuma disciplina sobre Educação do Campo. Se não, o que você acredita que venha a justificar essa ausência? _____ _____.

Especialização: () Sim () Não
Curso:
Instituição:
() Pública () Privada
Localidade onde estudou:
Ano de conclusão:
Já cursou disciplinas sobre Educação do Campo durante a especialização? () Sim, já cursei disciplinas sobre Educação do Campo. Se sim, qual ou quais? _____ _____.

☐ Não cursei nenhuma disciplina sobre Educação do Campo. Se não, em que você acredita que venha a justificar essa ausência? _____ _____.
Outros cursos na área de Educação? (Curso/ instituição/ localidade/ano de conclusão): _____ _____ _____.

3.Experiência Profissional:

Atua como professor (a): Sim ☐ Não ☐
Nome da instituição (ou instituições) em que trabalha: _____ _____.
Tempo de trabalho nesta instituição:
☐ Pública ☐ Privada ☐ Pública e privada
Localidade onde leciona: _____ ☐ Campo ☐ Urbana
Já participou de formações ou cursos sobre Educação do Campo durante a sua atuação nestas escolas do campo? Quais? _____ _____ _____ _____ _____.
Tempo de Atuação como professor?
Tempo de atuação como professor do Campo?
Tempo de atuação como professor da área urbana?

Muito obrigada!

APÊNDICE B– ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



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

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE

Objetivo Geral: Compreender os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus – PE.

Professor entrevistado:_____ Codificação:_____.

QUESTÕES

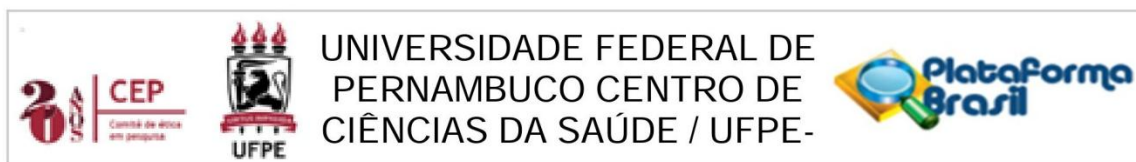
- 1- O que você entende por Educação do Campo e Educação Rural?
- 2- Para você, quais são os princípios básicos que norteiam o ensino no campo?
- 3- Para você, o que é necessário para uma educação no campo?
- 4- Em que você se baseia para a organização do ensino nesta escola?
- 5- Você conhece o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo/ MEC (Resolução CNE/CEB nº01 de 03/04/2002)?
- 6- Ao final de 2006 as Diretrizes foram enviadas pelo MEC para as escolas do Ocampo. A partir deste ano, você enquanto docente as tem utilizado no seu trabalho?
- 7- Existe algum ponto das Diretrizes que não adequado ao trabalho que você vem realizando nesta escola? Explique.
- 8- De que forma você explicaria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas?
- 9- Você participa/ou de Formação/ões Continuada/s para os professores que lecionam no Campo? Quando?

10- Quais as contribuições dessa/s formação/ões para os professores do campo e as implicações desta/s no seu cotidiano em sala de aula?

11- Os Planos Municipais de Educação, os decretos, as diretrizes curriculares para a Educação do Campo, são políticas curriculares. O que você pensa sobre essas políticas locais e nacionais? Será que ela está longe de se concretizar ou já está consolidada? Como você vê essa política na sua localidade a partir da sua vivência nesta escola e considerando que você é um agente dessa política diretamente na escola.

ANEXOS

ANEXO A - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA – CCS/ UFPE



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município de Brejo da Madre de Deus - PE.

Pesquisador: Jéssica Rochelly da Silva Ramos

Versão: 1

CAAE: 60529716.3.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 101151/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo do município de Brejo da Madre de Deus - PE. que tem como pesquisador responsável Jéssica Rochelly da Silva Ramos, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Pernambuco Centro de Ciências da Saúde / UFPE-CCS em 30/09/2016 às 12:08.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br