



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

JAMYLE ÁLATAN DA SILVA JUVINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Caruaru-PE

2025

JAMYLA ÁLATAN DA SILVA JUVINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Caruaru -PE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Juvino, Jamyla Álatan da Silva.

Formação continuada de professoras/es e prática docente em Educação do Campo / Jamyla Alatan da Silva Juvino. - Recife, 2025.

249f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Janssen Felipe da Silva.

1. Educação do Campo; 2. Prática Docente do Campo; 3. Formação continuada. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JAMYLA ÁLATAN DA SILVA JUVINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

Aprovada em: 29/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Isaías da Silva (Examinador Externo)
Centro Universitário FACOL - UNIFACOL

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com Sua mão poderosa me sustentou ao longo desta caminhada. Por Seu amor infinito, Suas misericórdias, pela sabedoria concedida para enfrentar os desafios que surgiram no decorrer desta pesquisa. A Ele, minha vida e existência.

Aos meus pais, Janice Juvino e Assis Juvino, pelo incentivo constante, mesmo não tendo concluído o primeiro grau. São para mim exemplos de perseverança, fé e coragem. Com suas orações e força, nunca permitiram que eu desanimasse diante das dificuldades.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, pelos conselhos, orientações e, sobretudo, pela confiança em meu potencial. Agradeço pela paciência, compreensão e acompanhamento atento, desde a graduação até esta etapa. Suas orientações foram riquíssimas, e levarei para a vida não apenas os aprendizados acadêmicos, mas também os ensinamentos humanos e éticos. Tenho por você profunda admiração, como professor e como pessoa.

Agradeço imensamente à professora Jaqueline Barbosa e ao professor Isaías Silva, membros da banca examinadora, pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pela leitura atenta do meu trabalho. As observações e sugestões feitas durante a defesa certamente enriquecem esta pesquisa e ampliam meu olhar acadêmico.

Ao meu esposo, Ubiratan Mesquita, meu maior incentivador, pelo apoio incondicional, paciência e cuidado comigo e com Davi durante este percurso. Sua presença, companhia e ombro amigo foram fundamentais nos momentos mais exaustivos. Obrigada por abrir mão de seus próprios afazeres e projetos para que eu pudesse realizar os meus.

Ao meu filho, Davi Rafael, que mesmo tão pequeno compreendeu minhas ausências, sempre oferecendo carinho e ajuda, ainda que não entendesse o processo. Você foi meu bálsamo nos momentos de solidão e cansaço.

Ao meu irmão Jonathan Juvino e à minha cunhada Noeme Gomes, pelo apoio constante. Apesar da distância física, sempre estiveram por perto, cuidando para que a parte tecnológica estivesse em funcionamento e me socorrendo sempre que necessário.

À minha querida amiga Geiziane Bezerra, minha maior incentivadora. Mesmo diante das reprovações e contratempos que enfrentei nas tentativas de ingresso no mestrado, nunca me deixou desistir. Inteligentíssima e exemplo de perseverança, sua amizade e partilha de experiências foram fundamentais. Agradeço por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por acolher meus desabafos e sempre ter palavras certas, mesmo enfrentando lutas maiores que as minhas. Sua presença constante tornou essa caminhada mais leve e significativa.

À Teresa Raquel, pelo privilégio de sua amizade e pela partilha generosa ao longo deste

processo de pesquisa, pelo acolhimento, pelas trocas de experiências e pela convivência enriquecedora que levarei para além do mestrado.

À Jackelinne Tavares, pela amizade, pelo incentivo constante, pela escuta atenta aos meus desabafos e pelos conselhos sempre sábios. Sua amizade é um privilégio.

Agradeço sinceramente à amiga Patrícia Silva pela amizade e pelo apoio durante o mestrado. Sua presença e incentivo foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios dessa trajetória com mais coragem e confiança.

Ao meu sogro, Ubanci Mesquita (in memoriam), que me socorria sempre que precisava de tempo para rever o projeto de seleção, cuidando de Davi para que eu pudesse estudar com tranquilidade. Sonhou comigo a aprovação no mestrado, embora não tenha podido estar presente quando finalmente conquistei esse objetivo.

À minha sogra Adriana Mesquita, pelo incentivo constante, apoio e cuidado, sempre me motivando a seguir em frente em busca dos meus objetivos.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade, pelas valiosas partilhas de conhecimento e pelo enriquecimento proporcionado ao longo dessa caminhada.

Aos professores da educação básica na Escola Estadual André Cordeiro, no município de Brejo da Madre de Deus. Mesmo com poucos recursos, contribuíram significativamente para minha formação.

Ao corpo docente da graduação em Pedagogia e do PPGEduc, que nos proporcionaram um olhar crítico e nos instigaram a romper com visões coloniais. Em especial, à professora Joselma Franco, que me fez enxergar a Educação do Campo de maneira diferente da que eu estava acostumada — uma visão que antes a desvalorizava, silenciava e relegava ao lugar de atraso.

Às participantes da pesquisa, pela acolhida e pela partilha de experiências. Suas contribuições foram essenciais para a realização desta investigação.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo (Molina, 2002, p.30).

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa de Mestrado vinculada à Linha de Ensino, Docência e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Este estudo versa sobre a possibilidade de existência de uma prática docente específica e diferenciada, por parte de professores/as camponês que tiveram acesso a estudos que tratam sobre Educação do Campo, ao participarem do programa Escola da Terra. Nesta pesquisa, elencamos como questão/problema: Como a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra contribui para a prática docente nas escolas do/no campo? No intuito de responder ao problema de pesquisa, construímos o seguinte objetivo geral: Compreender como a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra influencia a prática docente nas escolas do/no campo. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Identificar a percepção das/os professoras/es sobre os impactos e influências da formação continuada e suas práticas; b) Caracterizar de que forma as/os professoras/es relacionam os conhecimentos adquiridos na formação com suas práticas pedagógicas; c) Analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escola da Terra. Adotamos como abordagem teórica os Estudos Pós-Coloniais, que se constituem enquanto opção político-epistemológica, a partir do diálogo dos autores/as: Grosfoguel (2007); Mignolo (2007, 2008); Quental (2012); Quijano (2005); Walsh (2008, 2013), dentre outros, que nos possibilitam refletir e problematizar o processo de silenciamento dos povos da América. Adotamos como procedimentos teórico- metodológico a Análise de Conteúdo via Análise Temática de: Bardin (2011) e Vala (1990). As análises mostraram que, apesar das limitações impostas pela colonialidade, que se manifestam na desvalorização dos saberes locais, na imposição de modelos urbanos e homogêneos e na negação das identidades e epistemologias próprias das comunidades camponesas. Assim, a escola do campo pode transforma-se em um espaço de resistência, de diálogo e de uma pedagogia decolonial que valoriza o os sujeitos do campo enquanto protagonistas de sua história.

Palavras-chave: Educação do Campo. Prática Docente do Campo. Formação continuada.

ABSTRACT

This dissertation is the result of Master's research linked to the Teaching, Teaching, and Learning Line of the Graduate Program in Contemporary Education, of the Agreste Academic Center (CAA), of the Federal University of Pernambuco (UFPE). This study addresses the possibility of a specific and differentiated teaching practice on the part of rural teachers who had access to studies on Rural Education through participating in the Escola da Terra program. In this research, we identify the following question/problem: How does the continuing education offered by the Escola da Terra Program contribute to teaching practice in rural schools? To answer the research problem, we established the following general objective: To understand how the continuing education offered by the Escola da Terra Program influences teaching practice in rural schools. The specific objectives of this research are: a) To identify teachers' perceptions of the impacts and influences of continuing education and its practices; b) Characterize how teachers relate the knowledge acquired in training to their pedagogical practices; c) Analyze the challenges faced by teachers in implementing the knowledge acquired through the training experienced in the Escola da Terra Program. We adopted Postcolonial Studies as a theoretical approach, which constitutes a political-epistemological option, based on the dialogue of the authors: Grosfoguel (2007); Mignolo (2007, 2008); Quental (2012); Quijano (2005); Walsh (2008, 2013), among others, which allow us to reflect and problematize the process of silencing the peoples of the Americas. We adopted as theoretical-methodological procedures Content Analysis via Thematic Analysis of: Bardin (2011) and Vala (1990). The analyses showed that, despite the limitations imposed by coloniality, which manifest themselves in the devaluation of local knowledge, the imposition of homogeneous urban models, and the denial of the identities and epistemologies of peasant communities, rural schools can thus become spaces of resistance, dialogue, and a decolonial pedagogy that values rural individuals as protagonists of their own history.

Keywords: Rural Education. Rural teaching practice. Continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectivas político-pedagógicas na Educação do Campo: defensores, reformadores e transformadores.....	120
---	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Município de Brejo da Madre de Deus – PE	166
--	-----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Nordeste Brasileiro	160
Mapa 2 – Mapa de Pernambuco	163
Mapa 3 – Mapa da Cidade (Brejo da Madre de Deus)	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos de pessoas que abordam a questão da educação com perspectivas e papéis distintos.....	117
Quadro 2 – Legislação nacional para a Educação do Campo.....	136
Quadro 3 - Análise comparativa: Programa Escola Ativa x Programa Escola da Terra.....	139
Quadro 4 - Municípios compreendidos pelas microrregiões do Agreste.....	162
Quadro 5 - Caracterização dos territórios do campo do município de Brejo da Madre de Deus – PE.....	169
Quadro 6 - Comunidades campesinas que possuem escolas ativas	171
Quadro 7 – Quantitativo de cursistas por município do Agreste Pernambucano participantes da segunda edição do Programa Escola da Terra.....	175
Quadro 8 - Perfil das professoras colaboradoras.....	176
Quadro 9 – Saberes do campo identificados como presentes na prática cotidiana das professoras.....	196
Quadro 10 – Práticas docentes: Aproximações e distanciamentos.....	226
Quadro 11 – Formação continuada e Educação do Campo: Desafios e necessidades.....	227

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CPT	Comissão Pastoral da Terra
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPEFEC	Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos sobre Educação do Campo por reuniões e GT.....	24
Tabela 2 - Trabalhos que se aproximam ao objeto de pesquisa.....	26
Tabela 3 – Trabalhos que se aproximam ao objeto de pesquisa.....	33
Tabela 4 – Distribuição dos municípios participantes do Programa Escola da Terra por mesorregião do estado de Pernambuco.....	141
Tabela 5 - Quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino.....	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	24
1.1.1 Formação continuada de professores atuantes na Educação do Campo: o despertar para a valorização do Campo, sua cultura e saberes.	28
1.1.2 Discussões a partir da perspectiva da Educação Popular relacionadas à Formação de Professores Camponês.....	32
1.1.3 O que dizem as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE) em relação ao nosso objeto de estudo?	34
2 DA COLONIZAÇÃO À COLONIALIDADE: IMPACTOS HISTÓRICOS E EPISTÊMICOS NOS POVOS DO CAMPO	40
2.1 A Construção da América como Projeto de Dominação: Colonialidade, Raça E Poder 40	
2.2 Educação como Território de Disputa: Interculturalidade, Epistemicídio e Resistência no Campo	49
3 TERRITÓRIO, SABERES E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO FRENTE À COLONIALIDADE EDUCACIONAL	76
3.1 Do Silenciamento à Voz: a construção da Educação do Campo como Paradigma Contra-Hegemônico.....	76
3.2 Saberes Subalternizados e Lutas Camponesas: A virada política na Educação do Campo	99
4 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE.....	111
4.1 Escolas Normais e a Formação do Magistério: entre o controle Estatal e a construção de identidade docente	111
4.2 Formação continuada para Educação do Campo: Para Além da Transmissão, um Compromisso com o Território	136
4.3 Práticas Docentes e Educação do Campo: Por uma Pedagogia Contextualizada e Emancipatória	145
5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO	158
5.1 Tipo de pesquisa	159
5.2 Campo de Pesquisa	160

5.2.1 Agreste.....	161
5.2.2 Sobre ocupação da Região Agreste nordestina	164
5.2.3 O Campo.....	166
5.2.4 Características da Rede de Ensino	171
5.2.5 Os sujeitos	173
5.3 Procedimento de pesquisa e coleta dos dados.....	178
6 ANÁLISE DE CONTEÚDO VIA ANÁLISE TEMÁTICA.....	180
7 ANÁLISE DOS DADOS	186
7.1 Prática docente no contexto da Educação do Campo	186
7.2 Prática docente como expressão dos princípios do Escola da Terra	196
7.3 Práticas e desafios enfrentados	206
7.4 Prática, formação e transformação	212
7.5 Convergências e divergências nas práticas e concepções docentes	225
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)	246
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	248
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	250

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem, do curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e faz parte do Grupo de Estudos Pós-Descoloniais de Teoria da Complexidade em Educação. Possui como objeto de pesquisa a Prática Docente na Educação do Campo. Este estudo versa sobre a possibilidade de existência de uma prática docente específica (por ser própria do campo) e diferenciada (por entender que cada campo é diferente entre si), por parte de professores camponês, que tiveram acesso a estudos que tratam sobre Educação do Campo, ao participarem do Programa Escola da Terra.

Nosso objeto de pesquisa surge a partir das dimensões pessoal, formativa acadêmica e profissional, tratando da construção do objeto através de etapas de minha vida como filha de agricultores, estudante da rede pública e do curso de Pedagogia na UFPE, e professora campesina em turmas multisseriadas, assim como estudante especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, também pela UFPE. Faremos um levantamento de pesquisas que tratam do nosso objeto de estudo, anunciando o nosso problema e objetivos de pesquisa.

As primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa partem da **dimensão pessoal**, através de histórias contadas pelos meus pais, em conversas informais com familiares, que sempre me levaram a refletir sobre os motivos para o abandono do campo, por se tratar de um lugar repleto de vivências com seus antepassados, que há décadas estabeleceram raízes neste território.

Meus pais são de origem campesina, que buscaram no território urbano uma melhor condição de vida. Pois o campo era visto como um lugar atrasado, inferior, arcaico, onde prevalecia o imaginário que “projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos quanto para a sociedade” (Arroyo et al., 2011. P.8).

Após o falecimento da minha avó materna, meu avô decidiu sair do campo e morar na cidade. No caso da minha mãe, desde sua juventude, buscava uma forma de superar todos os traumas causados pelas agressões e traições do meu avô em relação a minha avó, que a culpava pelo nascimento de suas filhas mulheres, pois, para ele, somente filhos homens serviriam como

ajudadores no trabalho agrícola e na criação de gado. Sendo este pensamento fruto da colonialidade do poder, através da imposição e hierarquização de classes, que estabelecem seu domínio não somente nos aspectos culturais, como também nas relações de gênero, trabalho, religião entre outras, onde o lugar das mulheres de raças inferiores foi inferiorizado através de estereótipos que as levaram a ser consideradas objetos ou propriedades de alguém através da dominação masculina estabelecida pelo patriarcado.

A cada nascimento de filhos homens, meu avô celebrava com uma festa para a comunidade, enquanto no nascimento de filhas mulheres, minha avó era agredida (foram no total 6 filhas mulheres e 2 homens). E após o nascimento de minha mãe, as brigas se tornaram mais frequentes o que resultou, anos depois, na separação deles, e muitas vezes minha avó culpava a filha pela situação.

Foi através da costura que minha mãe encontrou uma forma de se manter financeiramente e ajudar minha avó. Com o tempo, ela passou a comprar móveis, que deixava guardados na casa de seus irmãos, até que, certo dia, ela decidiu comprar um carro, sendo aconselhada por minha avó a comprar uma casa “na rua” (forma como denominavam o território urbano).

E assim ela fez, mudou-se juntamente com uma de suas irmãs mais novas do Sítio Tambor para a cidade de Brejo da Madre de Deus. Era uma forma de buscar acesso ao estudo, visto que, no campo, o ensino ofertado correspondia à 4ª série do ensino fundamental; após isto, somente na sede do município poderia continuar os estudos. Porém meu avô não permitia que suas filhas estudassem na cidade, pois, como ele possuía outra família (três filhas), procurava evitar o contato entre elas. Mudar-se para a sede seria uma boa alternativa para dar continuidade aos estudos, contudo, apesar de morarem próximo a uma escola, minha mãe decidiu trabalhar para sustento da casa, enquanto minha tia seguiria com seus estudos.

Pouco tempo depois, meus pais se conheceram e se casaram. Assim como minha mãe, meu pai, apesar de ser um dos filhos mais novos, optou por ajudar meu avô no sustento da família de 10 filhos, através da agricultura e uma pequena criação de gado. Desta forma, só frequentou a escola até a 2ª série do ensino fundamental, permanecendo na condição de analfabeto; com muito esforço e dedicação, através de gibis, minha mãe lhe ensinou o pouco que sabia, enquadrando-se atualmente na condição de alfabetizado.

Meus pais buscaram oferecer a meu irmão e a mim a oportunidade de avançar nos estudos e assim realizar em nós o seu desejo de ter uma formação. Apesar dos desafios em ter

seu próprio negócio, através de um fabrico em nossa casa, e da correria entre as idas às feiras de Caruaru e de Santa Cruz do Capibaribe, sempre nos aconselharam a estudar e assim conseguir um trabalho melhor, que resultaria em uma vida financeiramente mais estável, comparada à situação deles.

Sempre aos finais de semana e período de férias escolares, meu irmão e eu procurávamos ir ao Sítio Tambor, visitar minha família materna. Para nós, o campo era sinônimo de liberdade, diante de toda a correria à qual estávamos acostumados na vida urbana.

Através destas visitas, em conversa com meus primos e muitas vezes vendo a situação em que se encontrava a escola da comunidade, me questionava sobre o porquê de, apesar de estudar em escola pública igual a eles, lá era tudo tão diferente, em termos de descaso e do aparente abandono daquela escola. Hoje compreendo que a concepção inicial do governo para escolas localizadas em território campesino era meramente compensatória onde qualquer coisa serve, uma escolinha rural de primeiras letras, “a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (Arroyo, 1999. p.17). Uma educação vista como favor, e não como direito.

Escola Municipal Nossa Senhora do Desterro – Sítio Tambor/ Início da reforma



Fonte: Valmir Fernandes (2014)

Meus primos, muito envergonhados, acabavam tentando mudar até a forma de falar, quando estavam diante de nós, com um sotaque que eles achavam ser daquelas pessoas que moravam na cidade; eu não entendia muito o motivo dessa atitude, já que Brejo da Madre de Deus é uma cidade pequena e a comunidade não está localizada tão distante dela.

Na **dimensão formativa**, minha vida escolar foi totalmente vivenciada na educação

pública, sempre precisei lidar com as críticas de pessoas próximas a minha família, afirmando que a formação da escola pública não me proporcionaria o acesso a um curso superior, o que muitas vezes me entristecia, por entender que a situação financeira em minha família era incerta, meus pais trabalhavam com a confecção e venda de *shorts* de R\$ 1,00 e durante o ano havia temporadas de grandes vendas, como também aquelas em que os lucros mal cobriam as despesas com os tecidos e aviamentos.

Tal situação mostrava que meus pais não teriam condições de pagar minha permanência em uma escola particular, visto que a considerada de melhor qualidade estava localizada a 70 quilômetros de distância, no município de Caruaru; manter a escola, material didático, transporte e alimentação era um custo alto demais para um filho de “sulanqueiro”.

Soube da existência do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) como uma extensão da UFPE através de um primo, que se deslocava diariamente do Recife para cursar Designer em Caruaru; ele explicou como funcionava o vestibular para acesso a esta instituição, realizei a prova para o curso Pré-Acadêmico Superação e fui aprovada, porém quando soube da aprovação já havia passado o prazo para comparecer à aula e assim confirmar a matrícula, e desta forma perdi a oportunidade.

Durante um ano, acompanhei diariamente os canais de notícias da UFPE, para não perder o prazo de inscrição no vestibular e com muito esforço e dedicação consegui a aprovação no primeiro vestibular que fiz e assim ingressei no curso de Pedagogia, no período 2012.2, na sonhada Universidade Federal de Pernambuco, mostrando dessa forma ao meu avô adotivo que era possível um filho de pobre ingressar na Universidade pública, pois para ele esse era um privilégio apenas para ricos. Pensamento este fruto da colonialidade do ser, que interioriza a concepção de inferioridade ao naturalizar a condição de superioridade dos povos colonizadores, resultando na desumanização, ou seja, na perda da existência do ser. Onde se propaga o conceito que o pobre possui como destino apenas condições básicas e inferiores de ensino, de modo apenas a contribuir no trabalho, diferente dos ricos que precisa ter acesso a uma educação superior e de qualidade, que trabalhe seu intelectual já que seu destino é de liderança e superioridade.

No segundo período na disciplina intitulada “Pesquisa e Prática Pedagógica 1”, ministrada pela professora Joselma Franco, enquanto meus colegas de turma apresentavam os objetos de estudo escolhidos para a realização da pesquisa do trabalho final da disciplina, me encontrava indecisa quanto à escolha do objeto, pois nenhum daqueles apresentados pela turma me atraía.

Após toda a turma apresentar suas escolhas, a professora observou que nenhum dos alunos apresentara como proposta uma pesquisa voltada para a Educação do Campo; perguntou se alguém teria interesse de pesquisar sobre essa temática. Nesse momento, percebi que se tratava de algo presente em minha vida enquanto professora do campo e, apesar da timidez, me coloquei à disposição para realizar o trabalho nesta temática.

No mesmo ano, participei do I Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade Cultural, cuja organização e realização esteve a cargo do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) da própria instituição. A participação naquele seminário me deu a certeza de que eu precisava me aprofundar mais na temática da Educação do Campo, e assim foi durante minha caminhada acadêmica na graduação, procurando participar de eventos e grupos de estudo que tratassem sobre o campo.

Ao final da graduação, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso com orientação do Professor Dr. Janssen Felipe, intitulado “O currículo na Educação do Campo: a partir da perspectiva de uma escola campestre na cidade de Brejo da Madre de Deus”, em que observamos que a ausência de formação adequada para os professores do campo resultava no silenciamento dos saberes dos povos campestres na prática dos professores.

Após a conclusão da graduação, tive a oportunidade de cursar, como aluna especial no curso de mestrado em Educação Contemporânea, as disciplinas “Educação do Campo”, “Seminários I” e “Tópicos Atuais em Educação – Formação Continuada de Professores”, todas ministradas pela professora Dra. Joselma Franco. Estas disciplinas me despertaram o desejo de seguir um pouco além do que eu compreendia ser capaz de chegar, e buscar assim a aprovação no curso de Mestrado.

Realizei a seleção de Mestrado três vezes, e em outros dois anos não consegui realizar a inscrição, devido ao medo de não conseguir a aprovação, como também, em uma dessas seleções, por estar muito abalada devido ao falecimento do meu cunhado. Durante esse processo, refiz meu projeto, por compreender que precisaria mudar para conseguir a aprovação.

No início de 2022, com aproximadamente oito meses do falecimento do meu cunhado, meu sogro, que era um grande incentivador para a continuidade dos meus estudos, também faleceu. Estava com o projeto pronto, porém sem forças para realizar a inscrição, quando, em uma conversa longa por *WhatsApp*, minha amiga Geiziane Bezerra me convenceu de que precisava continuar e tentar mais uma vez. Decidi novamente revisar e procurar melhorar meu projeto, consegui realizar minha inscrição naquela que seria a seleção da minha desejada

aprovação.

Na **dimensão profissional**, em meados do ano 2011, recebi a proposta de trabalho em uma escola situada na chamada “Zona Brejeira” do município, numa comunidade localizada na parte mais alta do município, onde poucos querem ir trabalhar, pelo difícil acesso e a consequente dificuldade dos transportes em épocas chuvosas, já que as estradas ficam intransitáveis, muitas vezes sendo necessário fazer o percurso a pé.

Aceitei a proposta e me deparei com uma turma multisseriada, com doze alunos, de creche ao 3º ano, compartilhando a mesma sala com a turma de 4º e 5º ano; para dividir a sala de aula, usávamos alguns armários de forma improvisada, e em algumas situações ministrava minhas aulas no pátio da escola por ser um ambiente mais silencioso. Senti-me insegura por se tratar de uma situação totalmente diferente daquelas que observara nos estágios do curso Normal Médio (antigo Magistério). Na época, era vivenciado o programa “Escola Ativa”, em que, em algumas práticas, buscava trazer as questões do campo para a sala de aula, sendo a maioria destas práticas voltadas para a agricultura.

Foi um grande desafio, participei de formações sobre o programa, porém pouco auxiliavam no meu trabalho em sala de aula, pois a maioria delas enfatizava turmas seriadas, situação totalmente diferente da minha. Reflexo de uma política de formação de cursos como Magistério, como também cursos superiores que não tratam a questão do campo ou se fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, sem material didático pedagógico adequado que trate especificamente sobre a realidade do campo. Que possui uma alta rotatividade de professores com visão urbanistas que “incentivam o abandono ao campo ao apresentar o urbano como algo superior, moderno e atraente” (Caldart, et al., 2011, p.39).

Era contratada, não poderia questionar a respeito da turma e da localização; com o passar do tempo, aprendi a me adaptar à turma multisseriada e seguir realizando meu trabalho, mas com a consciência de que deveria buscar mais sobre o trabalho no campo. Em 2016, fui nomeada e passei a ser professora efetiva no município, continuando até os dias atuais lecionando em escolas situadas em território camponês.

Na sequência, com o intuito de identificar e situar as abordagens já desenvolvidas por pesquisadores(as) cujos estudos se aproximam do nosso objeto — a prática docente em escolas do campo — realizamos um levantamento de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como no Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em

Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE).

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Para uma melhor compreensão acerca das pesquisas relacionadas ao nosso objeto, realizamos um levantamento na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), como uma forma de dialogar com as pesquisas que abordam temáticas relacionadas à Educação do Campo, a nível nacional. O levantamento foi realizado num marco temporal de dez anos de reuniões (2008 a 2023); optamos por selecionar as produções orais, por se tratar de pesquisas concluídas ou em processo de construção.

No primeiro momento, buscamos identificar as produções científicas que tratavam acerca da Educação do Campo e que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Em seguida, tematizamos os trabalhos de maneira a ampliar nossos conhecimentos sobre as questões discutidas. Através desse levantamento, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos trabalhos inicialmente selecionados, para conhecer o que tem sido produzido em relação à prática docente na Educação do Campo, em escolas localizadas em território campesino, permitindo-nos observar a relevância que a sociedade tem atribuído à Educação do Campo.

Para a realização do levantamento de pesquisa, utilizamo-nos da análise do conteúdo (Bardin, 2011) através das etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento e Inferências.

A Pré-análise, consiste em um período de intuições que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, de modo a organizar um esquema preciso de desenvolvimento no plano de análise mediante três missões: escolha dos documentos que serão obtidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A exploração do material, é o momento de administração sistemática das decisões tomadas, sendo essa uma fase longa e mais cansativa da pesquisa, que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2011, p.101). Por fim, na fase de Tratamento dos resultados obtidos e inferências/interpretação, “o processo de análise do material pesquisado resulta na enumeração e

na sistematização das características de seus elementos” (Cardoso et al., 2021, p. 109), é nesse momento que se concede significação nova a estas características mediante a interpretação, ao descobrir o que existe por trás de cada discurso aparente, um sentido não explícito. É um momento que exige grande esforço de interpretação do analista.

Realizamos o levantamento das produções nos grupos de trabalho (GT): **GT03 - Movimentos Sociais** e **GT06 - Educação Popular**. A escolha desses Grupos deu-se a partir da compreensão de que, entre os diversos GTs ¹existentes nas reuniões da ANPEd, esses se destacam, pelo fato de o GT03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos possuir um papel historicamente fundamental na luta por uma Educação do/no Campo, através dos movimentos sociais do campo, como o MST. Assim como as discussões acerca da importância da valorização das especificidades na cultura e/ou saberes do Campo, tratadas no GT 06 – Educação Popular.

Na tabela 1, apresentamos o quantitativo de trabalhos apresentados em cada GT, classificado de acordo com a reunião e ano em que ocorreu, assim como os trabalhos encontrados que tratam acerca da Educação do Campo.

Tabela 1 – Trabalhos sobre Educação do Campo por reuniões e GT

(continua)

Reunião/Ano	GRUPOS DE TRABALHO			
	GT – 03 Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos		GT – 06 Educação Popular	
	Total do GT	Total Educação do Campo	Total do GT	Total Educação do Campo
31 ^a – 2008	12	00	09	00
32 ^a – 2009	07	00	13	00
33 ^a – 2010	12	02	10	00

¹GT02 – História da Educação; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 – Educação e Arte.

(conclusão)

Reunião/Ano	GRUPOS DE TRABALHO GT 03	Reunião/Ano GT 03	GRUPOS DE TRABALHO GT 06	Reunião/Ano GT 06
34 ^a – 2011	17	01	10	01
35 ^a – 2012	15	02	13	00
36 ^a – 2013	8	02	12	01
37 ^a – 2015	21	02	18	02
38 ^a – 2017	21	04	20	00
39 ^a – 2019	23	05	21	04
40 ^a – 2021	40	02	27	02
Total Geral	329			

Fonte: A Autora (2023). Tabela Construída a partir dos dados contidos no site da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

Após realizada a identificação dos trabalhos, realizamos uma leitura mais minuciosa destas produções, a fim de identificar trabalhos que tivessem uma aproximação maior ao nosso objeto de estudo, no que se diz respeito à prática docente. A leitura foi realizada inicialmente com trinta trabalhos, que abordavam questões voltadas à Educação do Campo; destes trabalhos analisados, vinte fazem parte do GT 03 - Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos e dez do GT 06 – Educação Popular.

Os trabalhos selecionados se aproximam do nosso objeto de pesquisa, no que diz respeito à temática Educação do Campo, porém se distanciam por não tratar de modo específico da prática docente voltada aos saberes camponeses. O máximo que se aproximam do objeto de pesquisa é quando reconhecem a necessidade de uma formação específica para professores do campo como uma forma de valorização da cultura camponesa em sua prática docente. Apresentam uma perspectiva de formação inicial e continuada para os professores atuantes no campo, porém não apresentam dados específicos sobre a prática docente “no chão” das escolas localizadas em território camponês.

Como não encontramos, por meio do levantamento realizado na ANPED, trabalhos relacionados diretamente à prática docente na Educação do Campo, optamos por realizar um mapeamento das discussões apresentadas nos trabalhos cujos elementos presentes em suas temáticas estivessem voltados para a Educação do Campo e a sua valorização, através da formação para professoras/es atuantes no campo, resultando em um total de nove trabalhos

analisados.

Na tabela abaixo, foram sintetizadas as pesquisas apresentadas, com o objetivo de evidenciar as que tratavam sobre a Formação continuada de professores na Educação do Campo:

Tabela 2 – Trabalhos que se aproximam ao objeto de pesquisa

(continua)

Nº	Título	Autor/a	Instituição	Local de Produção	Financiamento
01	Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das escolas de famílias agrícolas	Sandra Regina Magalhães de Araújo	UNEB	Bahia	Não informado
02	Formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes	Alda Aparecida Vieira Moura	UNIMONTES	Minas Gerais	FAPEMIG
03	Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia	Fábio Dantas de S.Silva	UEFS	Bahia	Não Informado
04	A lua na vida do/no campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências (UFTM)	Rodrigo dos Santos Crepalde	UFTM	Minas Gerais	Não informada
05	Educação e diversidade cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de ensino fundamental	Claudio Gomes da Victória	UFAM	Amazonas	FAPEAM
06	Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins (AM)	Edilson da Costa Albrarado	UFPA	Amazonas	FAPEAM

(conclusão)

Nº	Título	Autor/a	Instituição	Local de Produção	Financiamento
07	Educação, modernização e a questão da terra	Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	Universidade de Taubaté	São Paulo	CNPq
08	Ciências e educação popular comunitária: a concepção – mediação de saberes científicos no contexto sociocultural de escolas populares	Denise Moura de Jesus Guerra	UFBA	Bahia	Não Informada
09	Formação docente no cotidiano da campanha de pé no chão também de aprende a ler	Fernanda Mayara Sales de Aquino	UFRN	Rio Grande do Norte	Não informada

Fonte: A autora (2023). Adaptado a partir de levantamento na ANPEd.

1.1.1 Formação continuada de professores atuantes na Educação do Campo: o despertar para a valorização do Campo, sua cultura e saberes.

Iniciamos nossa análise no GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, a partir da 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2011, que obteve um total de dezessete trabalhos apresentados, porém apenas um apresentou características próximas ao nosso objeto de estudo formação continuada, tratando-se de uma pesquisa de Doutorado e com objetivo de compreender o que os educadores pensam e dizem sobre o processo formativo, do ponto de vista pessoal e profissional.

A pesquisa tem por título: “Formação de Educadores do Campo: Considerações a partir dos cursos de licenciatura para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas”, cuja autoria é de Sandra Regina Magalhães de Araújo (UNEB) (Araújo, 2011).

O trabalho contou, como forma de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, em que podemos observar a importância do acesso a uma formação inicial e continuada para educadores do campo, pois estes, em grande maioria, enfrentam a sobrecarga de trabalho, além das dificuldades de acesso a algumas comunidades, salários inferiores e condições de trabalho precárias, baixa qualificação e alta rotatividade devido as questões político-partidárias.

Na 35ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2012 na Vila de Porto de Galinhas, no

município de Ipojuca (PE), foram apresentados quinze trabalhos na área temática em questão. No entanto, apenas um deles aborda uma temática relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa. Trata-se do trabalho intitulado “Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: o caso da UNIMONTES”, de autoria de Alda Aparecida Vieira Moura (UNIMONTES) (Moura, 2015).

O artigo busca analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a Pedagogia do Campo. A pesquisa aponta que, devido à forma burocrática com que acontece a seleção dos professores que atuam no curso, com base nos mesmos critérios dos cursos regulares, e por não levar em conta aspectos como afinidade com as discussões ou militância, tem-se como consequência a presença de professores não militantes, com pouca ou nenhuma experiência com a Educação do Campo.

Em 2013 aconteceu a 36ª Reunião Anual da ANPED, na cidade de Goiânia-GO, em que detectamos um total de oito trabalhos, porém nenhum próximo ao objeto de estudo ou mesmo à temática Educação do Campo e Prática Docente, pois tratavam de assuntos relacionados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e suas contribuições para a democratização da educação superior em assentamentos rurais, assim como trabalhos voltados para o desempenho e atividade extraescolar.

Na cidade de Florianópolis-SC, aconteceu a 37ª Reunião Anual da ANPED (2015), em que foram apresentados 21 trabalhos neste GT, e destes analisamos um: “Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do Campo na Bahia”, texto de autoria de Fábio Dantas de S. Silva (UEFS), cujo objetivo era socializar reflexões sobre a formação de educadores do campo a partir dos resultados de pesquisa realizada sobre o Curso Pedagogia da Terra, na Bahia. Consiste em uma pesquisa com base em análises de documentos e trabalhos de campo, tendo sido realizadas onze entrevistas com os educadores egressos do Curso.

O trabalho se aproxima da nossa temática ao trazer a necessidade de uma formação de educadores do campo, como uma forma de mudança no olhar apenas como um espaço de produção do agronegócio; a intencionalidade de esvaziamento populacional do campo resulta na ideia que não haveria necessidade de formação de professores como também de educação para seus sujeitos.

Defende “uma formação de educadores que esteja voltada para essas produções específicas dos sujeitos visando sua permanência e sua qualidade de vida no/do campo” (Silva, 2015, p.04), como também que articule o conhecimento científico com práticas de organização

coletiva e valorização da cultura, distancia-se por tratar apenas sobre a necessidade dessa formação, por meio do curso Pedagogia da Terra enquanto conquista de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Movimento dos Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas da Bahia (CETA), e não trabalha especificamente sobre a prática docente na Educação do Campo.

Na 38ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2017 na cidade de São Luís (MA), foram apresentados 21 trabalhos no eixo temático correspondente. Dentre essas produções, apenas uma apresentou aproximação com o objeto de investigação desta pesquisa. Trata-se do trabalho intitulado “A Lua na vida do/no Campo: Contribuições do conhecimento tradicional para a Educação intercultural em Ciências”, de autoria de Rodrigo dos Santos Crepalde (UFTM).

Neste trabalho, o autor defende a necessidade do questionamento de conteúdos canônicos das ciências naturais, incorporando o conhecimento tradicional como meta de ensino de ciências. Ele traz o conhecimento sobre a Lua no contexto de formação de professores para o campo, como uma forma de, a partir do reconhecimento dos saberes tradicionais sobre a Lua, presentes em suas comunidades, constituir um discurso de legitimidade e valorização da vida no/do campo.

Para Crepalde (2017, p.3) “a formação de professores de ciências para o campo não pode ficar submetida aos conhecimentos canônicos da ciência escolar sob pena de silenciar e colocar em segundo plano a cultura e as práticas sociais camponesas”. O trabalho tem como campo de pesquisa um curso de Licenciatura em Educação do Campo, de uma Universidade Federal localizada no estado de Minas Gerais, e parte da proposta final da disciplina “Introdução à Física”, do curso mencionado.

Ao final, o autor destaca que parte considerável dos trabalhos teria potencial para conduzir novas propostas de práticas pedagógicas interculturais, reforçando assim a necessidade de se criarem estratégias para inserir o conhecimento tradicional no currículo de ciências, estimulando dessa forma entre eles o intercâmbio e enriquecimento mútuo.

Na 39ª Reunião Anual da ANPEd (2019), realizada na cidade de Niterói-RJ, foram publicados um total de 23 trabalhos, e destes, três foram os que mais apresentaram uma aproximação ao nosso objeto de estudo. O primeiro intitulado “Educação e Diversidade Cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental”, cujo autor é Claudio Gomes da Victoria (UFAM) (Victoria, 2019), que busca compreender de que

modo os processos formativos dos professores e suas práticas cotidianas têm sido desafiadas na perspectiva da interculturalidade.

Para o autor, a visão preconceituosa em relação àqueles que habitam no campo ainda é um obstáculo para as escolas ribeirinhas, no contexto da educação no interior do Amazonas, através da não valorização dos traços identitários da comunidade, do rio e sua história, das formas de trabalho (produção agrícola e produção de farinha) silenciadas nos conteúdos trabalhados pela escola.

O trabalho é parte de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando a forma como a temática das diferenças se reflete na formação e prática dos professores que atuam nessa realidade. O autor destaca os desafios de uma prática intercultural, diante de uma formação docente pautada na submissão à cultura hegemônica, que traz em seu discurso o professor enquanto sujeito transformador, comprometido com a construção de uma sociedade menos excludente. Porém para isto é necessário a formação de um profissional que reflita criticamente sobre o fato de que sua prática precisa estar vinculada às lutas contra a degradação do ser humano; mas o que podemos observar é que a formação dos professores está sempre mais focada em aspectos técnicos.

Através dos resultados obtidos por meio de entrevistas com professores, percebeu-se que temas como pluralidade / diversidade cultural em sala de aula, através de elementos da cultura indígena ou ribeirinha, eram temas isolados, restritos a datas comemorativas, resultando desta forma em sua não valorização. Assim, percebe-se a necessidade de uma formação que leve em conta, de forma efetiva, a diversidade de culturas, de valores, de tempos e ritmos de aprendizagem, em que seja privilegiada a igualdade de atenção e de direitos.

O segundo trabalho, intitulado “Por um Currículo Escolar do Campo, das Águas e das Florestas conectado com o Povo do Campo em Parintins (AM)”, de autoria de Edilson da Costa Albarado (UFPA) e Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos (UFAM), traz uma discussão sobre a necessidade de um currículo conectado com a realidade do aluno, através da ecologia dos saberes, e faz a seguinte reflexão: “se o professorado não é levado a refletir sobre os saberes das culturas desses povos, conseqüentemente, os saberes culturais que chegam com os estudantes na escola, dificilmente serão visibilizados e reconhecidos como essenciais para a vida desses estudantes” (Albrarado e Vasconcelos, 2019, p.5).

O terceiro trabalho, intitulado “Educação, Modernização e a Questão da Terra”, de Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (Universidade de Taubaté) (Chamon, 2019), destaca que

um programa de Educação do Campo deve enfrentar o desafio de romper o modelo urbanocêntrico de educação, privilegiar a diversidade de saberes e a especificidade do campo nos processos educativos.

É preciso que a Educação do Campo seja vista como um conceito que vai além da dimensão escolar, em que as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de produção social nos quais estão presentes os sujeitos do campo sejam reconhecidas e valorizadas. E neste processo os professores são atores centrais na ação de diversificação dos saberes, na difusão de novas práticas pedagógicas, introdução da experiência no desenvolvimento da aprendizagem e de um novo pensar para a educação.

A seguir, apresentaremos os dados obtidos em nossa pesquisa no Gt 06 - Educação Popular, onde buscamos por trabalhos que tratem sobre a formação continuada para professores atuantes no campo, e dentre as políticas e/ou projetos de formação o programa Escola da Terra.

1.1.2 Discussões a partir da perspectiva da Educação Popular relacionadas à Formação de Professores Camponês

No GT 06 - Educação Popular, foram analisados dez trabalhos, e destes, apenas dois apresentaram aproximação com o nosso objeto de estudo, o que nos leva a refletir acerca da necessidade de mais discussões voltadas especificamente para a prática docente em Escolas Camponesas; neste GT, apesar de tratar de questões apresentadas para a Educação Popular, pouquíssimos trabalhos eram direcionados para a Educação do Campo.

A 34ª Reunião Anual da ANPEd (2011), realizada na cidade de Natal-RN, traz um total de dez trabalhos apresentados, e destes apenas um se aproxima do nosso objeto de estudo. O trabalho intitulado “Ciências e Educação Popular Comunitária: A Concepção – Mediação de Saberes Científicos no Contexto Sociocultural de Escolas Populares”, cuja autoria é de Denise Moura de Jesus Guerra (UFBA) (Guerra, 2011).

Neste trabalho, a autora investigou como professoras de Ciências em escolas comunitárias compreendiam e estabeleciam em seu cotidiano a mediação do saber científico, observando o processo de compreensão e incorporação desse saber nas práticas dessas professoras. A autora destaca a importância de os professores de Ciências se apropriarem de conteúdos científicos e interconectá-los com outros conhecimentos, entre eles o do senso

comum, para que assim aconteça uma construção de saberes escolares significativos para os alunos.

A 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada no ano de 2015, na cidade de Florianópolis-SC, apresenta uma totalidade de 18 trabalhos apresentados, e destes, apenas um se aproxima do nosso objeto. O trabalho “Formação Docente no cotidiano da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, de Fernanda Mayara Sales de Aquino (UFRN) (Aquino, 2015), utiliza como instrumento de coleta de dados a entrevista com os docentes participantes dessa campanha e que estavam sendo preparados para atuar em escolas e acampamentos escolares, e por meio desta afirma que a formação docente realizada está atravessada por relações de poder hierárquica e controle, assim como, ao mesmo tempo, valorização, aprendizagem e qualificação dos professores.

Em 2019, aconteceu a 39ª Reunião Anual da ANPEd, na cidade de Niterói-RJ, quando foram apresentados 21 trabalhos com temáticas diversas como: políticas públicas, juventude, mulheres, pedagogia de terreiros, ocupações estudantis entre outras e destes, apenas dois traziam uma discussão voltada para Educação do Campo.

O primeiro deles: “Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Paritins (AM), que busca investigar os saberes dos povos de territórios rurais, de várzea e de terra-firme, assim como suas contribuições na construção de um currículo para a Educação do Campo no município. E o segundo intitulado: “Educação e diversidade cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental”, apresenta uma reflexão sobre as concepções de educação do campo em interação aos aspectos de uma Educação Ribeirinha.

Porém, por estarem relacionados a experiências de ensino, pesquisa e extensão, assim como também práticas avaliativas no cotidiano escolar, distanciavam-se do nosso objeto de pesquisa, pelo fato de tais temáticas não serem pertinentes ao nosso objeto de estudo, que está relacionado à formação continuada de professoras/es e prática docente na Educação do Campo – desta forma, optamos por não realizar uma análise profunda desses trabalhos.

Os trabalhos analisados nos Gt's - Movimento Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (03) e Educação Popular (06), possuem trabalhos que trazem questões pertinentes acerca da Educação do campo e Formação continuada, porém nenhum deles traz em sua temática ou mesmo discussões, questões relacionadas especificamente ao programa Escola da Terra e a sua contribuição para a prática docente.

1.1.3 O que dizem as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE) em relação ao nosso objeto de estudo?

Também foram analisados trabalhos situados no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), por compreendermos ser este um espaço epistêmico que promove, por meio de estudos, pesquisas e abordagens teórico-metodológicas, contribuições para pensar a educação escolar brasileira, assim como também a prática docente em diferentes dimensões.

Procuramos identificar elementos que se aproximassem do nosso objeto de estudo, prática docente de professores atuantes em escolas do campo, em dissertações produzidas pelos/as alunos/as do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), com o olhar voltado para dissertações de Mestrado produzidas entre os anos de 2013 e 2023, realizando assim uma análise das produções nos últimos dez anos, por considerarmos que foram significativos e de constantes conquistas e retrocessos em relação à Educação Campesina, em função do cenário político vivenciado nesse período. O curso de Mestrado possui como estrutura as linhas de conhecimento: 1) Educação e Diversidade; e 2) Docência, Ensino e Aprendizagem.

Foram realizadas buscas por trabalhos que abordassem a prática docente de professores em escolas do campo. A partir do recorte temporal estabelecido, identificamos um total de 175 dissertações produzidas no âmbito do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Dentre essas, 14 tratam de temáticas relacionadas à prática docente. No entanto, quando o foco é especificamente voltado para a Educação do Campo, apenas 5 dissertações abordam diretamente essa temática, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Trabalhos que se aproximam ao objeto de pesquisa

(continua)

Nº	Título	Autor/a	Ano
01	Educação do campo: Um olhar sobre as políticas públicas, o programa Escola da Terra (no Estado de Pernambuco) e a formação docente.	Janini Paula da Silva	2017
02	Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra	Adriana Soares de Carvalho Elias	2017

(conclusão)			
Nº	Título	Autor/a	Ano
03	Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas do campo da Mata Sul pernambucana	Vanessa Azevedo Cabral da Silva	2018
04	Os saberes campestinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas - PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo	Joelma Mirian de Oliveira	2020
05	Ações de formação continuada para professoras (es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo	Viviane Noemia de Barros	2021

Fonte: A autora (2023). Adaptado a partir de levantamento no PPGEduc.

Conforme apresentado no quadro acima, algumas pesquisas abordam temáticas que dialogam diretamente com o objeto deste estudo: a prática docente na Educação do Campo. Um exemplo significativo é a dissertação de Silva (2017), intitulada “Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente”. A autora investigou como as políticas de formação docente vêm sendo implementadas e de que maneira essas políticas contribuem para a constituição da identidade dos professores como educadores, influenciando suas práticas pedagógicas, sua identificação com o campo como local de trabalho, bem como suas novas leituras das relações nos espaços sociais, a partir do viés político proposto pelo Programa Escola da Terra, em sua primeira edição (2014/2015). A metodologia adotada baseou-se na Teoria do Discurso, na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), com a utilização de entrevistas semiestruturadas, questionários abertos e análise documental.

Entre os resultados mais relevantes à nossa pesquisa, destaca-se a constatação de que, mesmo após quase duas décadas de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, essas ainda se mostram insuficientes e, muitas vezes, formuladas de maneira genérica, desconsiderando as especificidades de cada realidade local. A autora reconhece o Programa Escola da Terra como um avanço estruturante, ao valorizar as particularidades dos diferentes coletivos que compõem o Movimento da Educação do Campo, reconhecendo que há múltiplas "Educações do Campo". Ressalta-se como ponto positivo a metodologia do programa, baseada na pedagogia da alternância, que possibilita maior acompanhamento e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Um dos objetivos específicos do trabalho de Silva (2017) – “identificar, por meio dos discursos dos cursistas, se essa política pública tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas e para o atendimento das demandas das escolas do campo” – apresenta proximidade direta com o nosso foco de investigação. Destacam-se, ainda, os resultados referentes ao trabalho com turmas multisseriadas, em que houve mudanças nas estratégias pedagógicas, adotando-se a divisão dos estudantes por nível de aprendizagem em vez de por série. A construção de projetos de intervenção social e pedagógica, integrando saberes escolares e comunitários, também se mostrou uma contribuição relevante da formação.

Entretanto, a pesquisa também aponta desafios, como o número expressivo de professores com vínculos instáveis nas redes de ensino, dificultando a continuidade das ações formativas, e a ausência de formação mínima em parte dos cursistas. Além disso, são destacados entraves estruturais e financeiros enfrentados pelos municípios para aderirem ao programa, além da dificuldade das coordenações em acompanhar os impactos da formação nas práticas docentes, devido à rotatividade dos participantes a cada edição. Por fim, é atribuída aos municípios e suas equipes pedagógicas a responsabilidade pela continuidade das ações voltadas à Educação do Campo.

Esse estudo é relevante para esta dissertação por apresentar pontos de interseção com nosso objeto de pesquisa – a prática docente de professores do campo que participaram do curso ofertado pelo Programa Escola da Terra –, embora a pesquisa de Silva (2017) foque na primeira edição do programa, enquanto nosso foco é a segunda edição.

Outra contribuição significativa é a dissertação de Elias (2017), “Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: Um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco”. Trata-se de uma pesquisa exploratória, ancorada na Análise de Conteúdo (Franco, 2005, 2008), com aplicação de questionários e análise documental. Realizada durante a segunda edição do Programa, a pesquisa analisa as expectativas dos professores participantes frente à formação continuada oferecida. A autora ressalta que a pesquisa exploratória possibilitou uma maior aproximação com um objeto de estudo ainda pouco explorado.

Entre os principais achados, os depoimentos dos professores revelam percepções amplamente positivas sobre a formação, destacando sua contribuição para a aproximação entre escola e comunidade, a ressignificação da concepção de educação rural, e o desenvolvimento de novas práticas voltadas às turmas multisseriadas. Os professores expressaram o fortalecimento do compromisso político com a Educação do Campo e o desejo de continuar aprendendo e

transformando suas práticas. Ressaltaram, ainda, o desejo de partilhar o que aprenderam com seus alunos e comunidade, construir novos saberes e aprimorar sua atuação pedagógica.

A conclusão da autora aponta que as expectativas formativas despertaram nos professores uma postura crítica e reflexiva, associada a um compromisso político que perpassa a prática docente, contribuindo significativamente para seu processo formativo. A relevância desse estudo para nossa pesquisa está no fato de ambos investigarem os impactos da formação do Programa Escola da Terra na prática docente, ainda que o foco de Elias (2017) seja a etapa inicial da formação, enquanto a presente pesquisa busca compreender as mudanças percebidas na prática após a conclusão do curso.

Também se destaca a dissertação de Barros (2018), “Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de matemática”. O estudo analisa as ações de formação continuada realizadas entre 2013 e 2016 em municípios da Microrregião do Vale do Ipojuca, com ênfase no ensino de Matemática. A autora evidencia os desafios enfrentados por professores do campo e defende a importância de uma formação que considere os contextos socioterritoriais e culturais. Os resultados mostram que as formações internas e externas (como o PNAIC, Escola da Terra e Mais Educação) impactaram positivamente a prática pedagógica, principalmente quando abordaram as especificidades da escola do campo.

Ao propor um ensino de Matemática que integre saberes locais e respeite os modos de vida dos sujeitos do campo, Barros (2018) converge com esta pesquisa ao defender uma formação docente crítica, significativa e voltada à realidade rural, fortalecendo a identidade dos sujeitos e valorizando sua cultura.

Outro estudo relevante é a dissertação de Oliveira (2020), “Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo”. A autora discute como as práticas docentes dialogam com os saberes locais, considerando o conceito de ecologia dos saberes. Apesar da centralidade do currículo oficial, as professoras reconhecem a importância de trabalhar os conhecimentos culturais e tradicionais dos estudantes, como forma de valorização das vivências locais e fortalecimento do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa aproxima-se da presente dissertação ao destacar a relevância de práticas pedagógicas que considerem a cultura camponesa como elemento formador.

Por fim, destacamos a dissertação de Silva (2021), “Políticas de formação de professores

e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana”. Com base na Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe, 2000) e na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2001), a autora analisa os discursos hegemônicos presentes nas políticas de formação e como eles se manifestam nas práticas curriculares de professores da Educação do Campo. Através da análise de questionários aplicados a vinte docentes, a pesquisa identifica como os professores atuam como agentes ativos, adaptando e ressignificando as políticas educacionais a partir de seus contextos específicos. A autora ressalta a natureza cíclica e inacabada das políticas públicas e destaca a influência dos sujeitos na construção e modificação dos documentos oficiais.

Esse trabalho dialoga com nossa pesquisa ao reconhecer a prática docente no campo como espaço de resistência, transformação e reinvenção, influenciada pelas experiências formativas e pelos territórios em que se insere. Ambas as pesquisas reafirmam a importância do protagonismo docente e do reconhecimento da diversidade que compõe a Educação do Campo.

Diante do que foi anteriormente exposto, esta pesquisa de mestrado propõe-se a realizar uma aproximação com professores que participaram de uma formação voltada à Educação do Campo, por meio do curso oferecido pelo Programa Escola da Terra. Parte-se da seguinte problemática: "De que maneira a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra influencia as práticas docentes nas escolas do/no campo?"

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra influencia a prática docente nas escolas do/no campo. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar a percepção das/os professoras/es sobre os impactos e influências da formação em suas práticas; caracterizar de que forma as/os professoras/es relacionam os conhecimentos adquiridos durante a formação com suas práticas pedagógicas; e, por fim, analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escola da Terra.

A análise minuciosa dos trabalhos apresentados nos faz entender a importância da nossa pesquisa para a educação dos povos camponeses, ao perceber que ela apresenta diferenças em relação aos trabalhos citados, por buscar estudar a influência da formação na prática docente de professores atuantes na Educação do Campo, mais especificamente a partir do programa Escola da Terra, mediante uma prática que fortaleça os saberes e cultura dos povos camponeses.

A título de organização, além da introdução, que apresenta as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que contribuíram para a realização desta pesquisa, assim como seu objeto, objetivos e levantamento realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nossa dissertação é composta e organizada pelos seguintes capítulos e discussões teóricas: Estudos Pós-Coloniais; Educação do Campo; Formação Continuada e Prática docente.

2 DA COLONIZAÇÃO À COLONIALIDADE: IMPACTOS HISTÓRICOS E EPISTÊMICOS NOS POVOS DO CAMPO

Neste capítulo, objetivamos elucidar a origem do conceito de América Latina e Europa, através da visão tripartida do mundo, através dos processos de colonialismo/colonização que estruturaram o sistema-mundo moderno/colonial, estabelecendo relações de poder e dominação que transformaram a América em um território de controle europeu. Tal processo resultou no extermínio em massa de populações indígenas, na escravização de povos africanos, na exploração de riquezas naturais e no silenciamento sistemático de culturas não europeias. Como afirma Silva (2022, p. 63), "a constituição da América como território sob controle europeu se estruturou [...] por meio da negação do outro, no não-ser, não-produzir, não-conhecer". Essa dominação imposta forçosamente negou a autonomia dos povos originários e subalternizados (indígenas, negros, camponeses), consolidando a desigualdade e a exclusão como princípios estruturantes da sociedade colonial e, posteriormente, nacional.

Aqueles que sobreviveram foram escravizados e receberam a nomenclatura de índios, assim como aqueles trazidos da África foram chamados negros, a partir da racialização dos povos. A colonização que inicialmente esteve voltada para a exploração e posse das terras, se estendeu para a cultura, língua e saberes dos povos, ao impor como referência de conhecimento válido apenas aqueles originados da Europa, através das colonialidades e seus eixos: do Poder, do Saber, do Ser e Natureza.

Essa lógica colonial refletiu-se diretamente nos processos de escolarização, perpetuando-se até os dias atuais por meio da colonialidade do poder, ser e saber. Nesse contexto, apenas os conhecimentos de origem europeia foram validados como "verdadeiros" e científicos, enquanto os saberes dos povos subalternizados foram reduzidos a expressões folclóricas ou práticas "atrasadas", destinadas a serem substituídas pelo padrão epistêmico ocidental. Essa hierarquização dos saberes afetou profundamente os povos do campo, cujos modos de vida, conhecimentos agroecológicos e culturas foram sistematicamente marginalizados nas políticas educacionais.

2.1 A Construção da América como Projeto de Dominação: Colonialidade, Raça E Poder

Nesta seção, trataremos acerca da construção eurocêntrica da América e a forma como a colonização impôs uma visão hierárquica entre os continentes. Até 1492, a cosmologia cristã dividia o mundo em três continentes (Ásia, África e Europa), baseando-se na narrativa bíblica de Noé e seus filhos. A América só foi incorporada após sua "descoberta", sendo nomeada em homenagem a Américo Vespúcio. No entanto, essa designação não foi neutra, mas parte de um projeto de dominação que reconfigurou a identidade do território segundo interesses europeus. A colonização trouxe exploração, extermínio e imposição de um modelo econômico e social baseado no eurocentrismo, justificando a subjugação dos povos indígenas e africanos por meio da construção do conceito de "raça". Essa estrutura de poder organizou o sistema-mundo moderno, estabelecendo uma hierarquia entre dominadores e dominados, mediante a colonialidade do poder, do ser, do saber e da mãe natureza.

Até 1492, a cosmologia cristã estabelecia uma visão tripartida do mundo, que era dividido em apenas três continentes: Ásia, África e Europa. Tal divisão era expressa no mapa cristão T em O, que fazia referência aos filhos de Noé: Sem, Cam e Jafé, e tratava sobre o repovoamento da terra após o dilúvio (Mignolo, 2007 – tradução nossa).

Esta visão tinha por base as ideias de Santo Agostinho em seu livro “A cidade de Deus” que estabelecia a Sem e Jafé as bênçãos de seu pai Noé, sendo que a Jafé a bênção do crescimento e engrandecimento e domínio sobre os irmãos. Como consequência do pecado contra seu pai Cam é amaldiçoado sendo condenado e ser servo de seus irmãos.

Desta forma, a Ásia seria representada por Sem; a África, por Cam; e a Europa por Jafé. Sendo esta divisão marcada por um sentido de superioridade e inferioridade entre os continentes que servirá de base para a elaboração dos mapas-múndi nos séculos XVI e XVII.

A América passa a ser incorporada como quarto elemento da cosmologia cristã tripartida mediante este quadro de categorização e hierarquização dos continentes. Conforme Mignolo (2007, p.29), “até o início do século XVI, o continente não aparecia nos mapas porque a palavra não havia sido inventada, nem nascido a ideia de quarto continente”.

A Europa, Ásia e África, não sabiam da existência do território, que seria denominado Índias Ocidentais e posteriormente América, tampouco tinham conhecimento dos povos que nela habitavam, conhecidos como Índios. Porém, os conceitos de “América” e posteriormente “América Latina” não são nomes neutros utilizados para designar um território, mas sim, construções criadas e carregadas de significados, que apresentam impacto políticos, econômicos, epistêmicos e éticos.

Surgiram como forma de imposição ao logo da história aos modos como os próprios povos habitantes desse território poderiam ter se nomeado ou entendido sua identidade, refletindo assim, uma perspectiva que favorece aos interesses dos colonizadores. Desta forma a atribuição do nome “América” carrega marcas da história do colonialismo e das relações de dominação.

O termo América, como sabemos, é uma homenagem a Américo Vespúcio, comerciante e navegador italiano que observou o fato de que as terras encontradas por Cristovão Colombo antes, em verdade não se tratavam das índias (ocidentais), mas de um “Novo” Mundo (Quental, 2012, p.53).

E quando foi definido o termo América por intelectuais do Norte (Itália e França), ficou implícito que seria extensão da terra de Jafé. Nessa perspectiva, a própria narrativa do “descobrimento” é parte também “de uma visão de mundo restrita ao universo cristão europeu e exemplo de um discurso que posiciona a Europa como centro do mundo” (Quental 2012, p.54). E desta forma, apresenta claramente a proposta de dominação e imposição já naturalizada pela colonialidade, que busca demonstrar sua “superioridade e poder” mediante a imposição de suas crenças e cultura.

Conforme Mignolo (2007, p.28) a “América nunca foi um continente que teve de ser descoberto, mas sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial”. As histórias que tratam sobre a “descoberta” não pertenciam aos seus habitantes, mas aos europeus. Ao renomear aquele lugar até então desconhecido, os espanhóis e portugueses iniciam uma organização territorial semelhante à de Espanha e Portugal.

A América, cujo nome homenageava Américo Vespúcio, sofre uma leve mudança na terminação da palavra (de *Américo* para *América*), com o objetivo de ser alinhada aos continentes não europeus: Ásia e África. Essa adaptação linguística não é apenas um detalhe gramatical, porém reflete a forma como a Europa caracterizava o mundo a partir de sua perspectiva.

Com isso fortes organizações sociais, como *Tawantinsuyu* (o Império Inca) e *Anahuac* (referência às civilizações mesoamericanas, como os astecas), e territorialidades, como a de *Abya-Yala* (nome indígena usado por povos originários para designar o continente antes da chegada dos europeus) foram desconsideradas e relegadas ao passado, como se fossem apenas capítulos encerrados na história (Mignolo, 2008). Esse apagamento cultural e histórico é reflexo do processo colonial, que reconfigurou a identidade da América de acordo com a lógica

europeia.

Portanto, “houve uma invenção eurocêntrica da América que encobriu seus povos originários, e não descobrimento” (Quental, 2012, p.55). A América Latina foi criada como estratégia de controle e demarcação, que através da exploração de suas riquezas (ouro, prata, terras para plantio, exploração do trabalho indígena e escravo) a Europa passa a firmar-se como centro geopolítico do mundo.

Extermínio de populações inteiras, a escravidão, a servidão, a (des)possessão de terras, a exploração das riquezas naturais, encontram-se nos fundamentos das relações sociais e de poder que instituem América, Europa e o sistema-mundo moderno que se ergue (Quental, 2012, p.58).

A “conquista” às terras colonizadas era imposta por meio da violência, exploração e silenciamento dos povos que nela habitavam, o controle da subjetividade e consequentemente da economia através da apropriação de terras e autoridade em relação às formas de governo, controle militar, controle do gênero e da sexualidade, através de um padrão estabelecido de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa. Mediante um processo de violência estrutural que fundamentou a constituição da América, da Europa e do sistema-mundo moderno conforme destaca Quental (2012):

Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa no controle da autoridade, seus recursos e produtos o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p.113).

Este controle sobre os povos colonizados ultrapassa o controle das almas, realizado através da catequização e ensinamentos cristãos, e passa a ser vivenciado através do controle do corpo e do controle financeiro, a fim de atender as demandas do capitalismo. É através da “dispensabilidade da vida humana” conforme descreve Mignolo (2008, p.243), cuja prioridade está na acumulação e autoridade, que se faz necessário eliminar aqueles que atentam à ordem econômica e à autoridade.

Para tal efeito, o avanço da modernidade fora da Europa dependeu de um sistema de dominação de matriz de poder, que passou a estabelecer a classificação entre dominador e dominado, entre subalternos e senhores de engenho, através dos traços físicos e cor da pele. Os europeus ocidentais imaginavam-se como o mais avançados da espécie, assim como sua

hegemonia no padrão mundial de poder, atribuindo aos demais a condição de natureza inferior.

Desta forma, através das relações sociais de poder, foram estabelecidas no sistema-mundo moderno “a classificação da população mundial a partir da ideia de raça e a articulação de todas as formas de controle do trabalho” (Quental, 2012, p.59). Portanto a Europa não apenas dominou territórios, mas para justificar a exploração dos povos não europeus, criou a noção de “raça”, que era utilizada como critério de definição entre quem deveria dominar, e quem seriam os subordinados, neste caso, os europeus foram posicionados como superiores, enquanto povos indígenas, africanos entre outros não europeus como inferiores. E por meio do controle do trabalho, foram criadas e adaptadas diferentes formas de exploração conforme as necessidades econômicas.

As classificações sociais não são atributos naturais ou biológicos já dados pela realidade, mas construções históricas que, erguidas nas relações sociais, naturalizam-se no próprio processo de reprodução e manutenção de determinado padrão de poder (Quental, 2012, p.59).

Desde a conquista da América que trabalho, raça e gênero são articulados como os três principais eixos de classificação social do novo padrão mundial de poder. As diferenças fenotípicas, passam a ser utilizadas como forma de diferenciar conquistadores e conquistados, europeus e não-europeus, assim como também estabelecendo uma relação de superioridade e inferioridade, baseada na cor da pele, forma e cor do cabelo, dos olhos e formato do nariz.

A partir deste pensamento, são criadas identidades sociais até o momento ainda não existentes, como índio, negro e mestiço, o que se denominava “conceito de raça”, sendo esta uma forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista, estabelecendo através do controle da subjetividade, cultura e produção do conhecimento o domínio europeu. Aos índios que sobreviveram ao extermínio, foi-lhe dado o papel de servidão, com sistemas de trabalho forçado que extraíram riquezas dos povos originários. Aqueles poucos da nobreza indígena, além da servidão, possuíam um “tratamento especial, devido a seus papéis como intermediários com a raça dominante” (Quijano, 2005, p.108).

Os negros foram reduzidos à escravidão, fornecendo mão de obra gratuita para as plantações e mineração. Enquanto espanhóis e portugueses, por serem considerados raça dominante, recebiam salários, eram comerciantes, artesãos ou agricultores independentes. Cada forma de controle passou a ser relacionada a uma raça específica. Conforme destaca Quijano (2005, p.109), “o fato é que desde o começo da América, os futuros europeus associaram o

trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores”.

Podemos observar que o padrão de poder imposto pelos europeus no processo de invasão e dominação da América, privilegia aqueles pertencentes a sua cultura e menospreza aqueles não europeus, através do conceito de raça, os povos camponeses assim como os povos indígenas, africanos e mestiços foram silenciados e subordinados a seguir os comandos de uma cultura desconhecida, enfraquecendo sua cultura e saberes. Estabelecendo ao campo a atribuição de lugar de atraso, que se mantém até os dias atuais.

Este domínio foi estabelecido através da Colonialidade, que, conforme descreve Mignolo (2007, p.32), “consiste, então, em revelar a lógica oculta que impõe o controle, a dominação e a exploração, uma lógica escondida por detrás do discurso da salvação, do progresso, da modernização e do bem comum”. Diante este pensamento de Colonialidade, a América surgiu na consciência europeia como uma grande extensão de terra que deveria ser apropriada e seu povo evangelizado e explorado.

Para Mignolo (2007) a Colonialidade opera a partir de quatro domínios da existência humana: econômico, através da apropriação da terra, exploração do trabalho e controle de finanças; político, ao controlar a autoridade; social, por meio do controle de gênero e sexualidade; e epistêmico e subjetivo pessoal, no controle do conhecimento e da subjetividade.

A Colonialidade é uma herança colonial que reconfigurou o colonialismo-colonização, mesmo depois da independência das colônias, de tal forma que a matriz de poder persiste através do Colonialismo, tendo sido instituídos elementos da sociedade considerados naturalmente como superiores em relação a outros.

Nesta classificação, são definidos “o que são denominados de idiomas e de dialetos, de cultura e de folclore, de religião e de seita, de fé e de superstição, de erudito e de popular, de educação formal e informal” (Silva, 2014, p.207). Nesta classificação são privilegiados apenas os países colonizadores, aqueles que possuem idiomas, cultura e religião, enquanto que os colonizados são vistos como possuidores apenas de dialetos, folclore e seitas.

A função fundante da Colonialidade é o apagamento das histórias dos povos colonizados, o que significa que o colonialismo não se limitou à dominação territorial e econômica, mas também no controle sobre a memória e identidade dos povos submetidos. Um apagamento que ocorreu por meio da destruição de culturas, línguas, conhecimentos e modos de vida, que logo foram substituídas por uma visão eurocêntrica que reforçava a subalternização dos povos indígenas, africanos, camponeses entre outros grupos colonizados. Garantindo através

do silenciamento a superioridade europeia, ao moldar o mundo de acordo com os interesses dos colonizadores.

Na Colonialidade do Poder estão os processos de dominação por meio da inferiorização cultural, em relação a um padrão de organização pré-estabelecido. Para Silva (2014, p.208), é a “imposição de classificação e da hierarquização racial da sociedade enquanto condição natural dos sujeitos e de seus territórios”, um padrão de poder que se mantém até hoje, no qual o homem branco está no topo e os índios e negros nos degraus finais, vistos como homogêneos. Vale ressaltar que esta classificação e hierarquização se estendem para diversas áreas: gênero, trabalho, religião, educação, entre outras, conforme descreve Walsh (2008, p.136 – tradução nossa):

A colonialidade [do poder] é a forma como uns se consideram superiores aos outros, e isso gera múltiplos aspectos de discriminação racial, que na Bolívia se manifesta como a superioridade dos brancos sobre os índios, camponeses ou indígenas, uns chamados a gerir o poder e outros a serem os destinatários dessa gestão, uns estão destinados a saber e outros a serem destinatários desse saber, uns são o obstáculo ao progresso e outros ao desenvolvimento.

A partir dela, vários tipos de classificação e exploração, que são bases da sociedade moderna capitalista, são naturalizadas: o patriarcado – através da classificação/exploração do gênero; o urbanocentrismo na classificação/exploração territorial; heterocentrismo na classificação/exploração sexual; etnocentrismo mediante a classificação/exploração étnica; e eurocentrismo na classificação/exploração epistêmica (Silva, 2014). Este padrão de poder serviu tanto para atender aos interesses da dominação social, como também na exploração do trabalho sob o domínio do capital.

A Colonialidade do Poder tem uma forte influência no que diz respeito aos povos do campo, através da valorização do urbanocentrismo a vida no campo é sinônimo de falta de recursos, sendo necessária o êxodo para a melhoria de vida ou mesmo a sobrevivência, pois o campo é visto, ainda nos dias atuais, como um lugar de atraso.

A Colonialidade do Ser, conforme Silva (2014, p.208), “é a interiorização da condição de inferioridade pelos povos subalternizados e a aceitação da condição de superioridade dos povos colonizadores”. É um fenômeno individual e coletivo, que pode atingir tanto o sujeito quanto o grupo ao qual ele pertence; ela constrói uma cultura naturalizada de classificação e de hierarquização dos sujeitos, através de uma falsa legitimação, incorporada pelos grupos e seus respectivos membros.

Neste eixo da colonialidade, de acordo com Walsh (2008, p.38 – tradução nossa), “os mais humanos são aqueles que fazem parte da racionalidade formal”, que é a racionalidade moderna concebida a partir do indivíduo “civilizado”. O sujeito campesino aceita seu lugar de inferioridade e reproduz a ideia de que somente será “alguém na vida” se abandonar o campo e estabelecer uma nova vida na cidade.

A Colonialidade do Saber consiste na determinação de que a única perspectiva de conhecimento válida é a eurocêntrica, excluindo outras formas de conhecimento, reduzindo-as a saberes míticos e folclorizados. Ela é “fundamental para justificar a superioridade dos colonizadores e inibir/impedir a crítica da condição de superioridade dos mecanismos de controle social, epistêmico e civilizatório” (Silva, 2014, p.209).

Neste eixo da Colonialidade, o subalternizado não é reconhecido como sujeito de direito, sendo impossibilitado de assumir a condição de sujeito epistêmico, aquele que produz conhecimentos válidos.

No caso da educação, é criado um imaginário de que a referência de educação escolar está nos países europeus e nos Estados Unidos (Silva, 2014). No restante do mundo, a educação escolar deve seguir a lógica cultural, política e epistêmica dos países centrais, porém não de forma tão precisa, pois é necessário somente uma educação que apague e descredencie a cultura e história locais, afirmando desta forma as epistemologias hegemônicas trazidas pelo eurocentrismo, e assim compreendendo que não haveria necessidade de uma “educação de primeiro mundo” nos demais mundos. “Esta colonialidade de saberes é particularmente evidente no sistema educativo (da escola à universidade), onde o conhecimento e a ciência europeus são elevados a quadro científico, acadêmico e intelectual” (Walsh, 2008, p.137 – tradução nossa).

Esta lógica age de forma ainda mais cruel em relação à Educação campesina, os saberes são silenciados, restando apenas a referência de uma educação que valoriza o território urbano, que em nada condiz com sua realidade, através de uma educação precária.

Já a Colonialidade da Mãe Natureza, que pouco é discutida, é aquela que vê a natureza como um campo de exploração em prol do capitalismo, negando assim a ideia de pertencimento à ancestralidade. Ao negar a relação espiritual e integral, explorando e controlando a natureza, procura acabar com toda a base de vida dos povos ancestrais, tanto indígenas quanto afrodescendentes (Walsh, 2008).

A visão de mundo moderno imposta pela colonialidade baseia-se em uma visão binária entre natureza e sociedade, separando os elementos naturais dos aspectos humanos e sociais, e

descartando a conexão espiritual e a relação integrada entre esses mundos. Muitos povos originários têm como concepção que a vida não se limita a uma oposição entre natureza e sociedade, mas inclui dimensões espirituais, mágicas e sociais que sustentam a existência de forma holística. Com a colonização e modernidade, foi imposto um modelo reducionista que exclui esses conhecimentos, ao romper as formas tradicionais de entendimento da vida e do equilíbrio entre os seres humanos, a natureza e os espíritos ancestrais, conforme descreve Walsh (2008):

É aquela que tem como base a divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a antiga relação entre os mundos biofísico, humano e espiritual, incluindo o dos ancestrais, que sustenta os sistemas integrais da vida e da própria humanidade (Walsh, 2008, p.138 – tradução nossa).

Esses eixos da Colonialidade foram instrumentos essenciais para a manutenção da matriz de poder estabelecida a partir da invasão/invenção da América, assim como também na invenção da Europa.

Algumas ações foram evidentes no enredo que foi e continua sendo sustentação ao mito da Modernidade/Colonialidade, como: a reinvenção da humanidade através da racialização; a invenção do Novo Mundo, que reinventa a geografia mundial; o estabelecimento da Europa como modelo de civilização, silenciando e negando a diversidade de civilização já existentes antes da invasão; articulação de várias formas de trabalho, atendendo aos interesses do capitalismo (servil, escravo e assalariado); exploração da natureza, construção arbitrária do ideário da universalidade a partir de determinado território da Europa; a criação da educação escolar moderna como exigência para a vida em sociedade (Silva, 2014).

Portanto, a análise demonstra como a colonialidade, enquanto estrutura de poder que transcende o período colonial formal, moldou profundamente a concepção da América e sua inserção no sistema-mundo moderno. Desde a invenção eurocêntrica do "Novo Mundo" até a hierarquização racial, epistêmica e territorial, os mecanismos de dominação – sustentados pela racialização, pelo controle do trabalho e pela deslegitimação de saberes não ocidentais – consolidaram uma ordem global que subalternizou povos indígenas, africanos e camponeses.

A persistência dessa matriz colonial na educação, especialmente na Educação do Campo, evidencia-se na desvalorização de saberes tradicionais, no urbanocentrismo e na reprodução de currículos que negam as epistemologias locais. A crítica decolonial, ao revelar essas estruturas ocultas sob o discurso da modernidade e do progresso, aponta a urgência de

desvincular a prática educativa dessas heranças coloniais, propondo alternativas interculturais que reconheçam os povos do campo como sujeitos de conhecimento e de sua própria história. A superação dessas amarras exige não apenas a denúncia, mas a reconstrução ativa de projetos educacionais que contestem a colonialidade do poder, do ser e do saber, afirmando outras geopolíticas de conhecimento possíveis.

2.2 Educação como Território de Disputa: Interculturalidade, Epistemicídio e Resistência no Campo

Este capítulo examina como a modernidade-colonialidade forjou uma geopolítica educacional hierárquica, elevando os saberes europeus e norte-americanos à condição de universalidade enquanto marginalizava epistemologias indígenas, negras e camponesas. A análise parte do conceito de *diferença colonial* (Mignolo, 2007; Quijano, 2005) para revelar como essa lógica operou na América Latina através de três dinâmicas interligadas.

Primeiro, a educação foi instrumentalizada como projeto de dominação, impondo currículos urbanocêntricos que reduziram os saberes rurais a folclore (Silva, 2014). Desta forma, os movimentos sociais transformaram escolas em trincheiras de resistência, construindo pedagogias alternativas ancoradas em lutas por terra e identidade (Walsh, 2008). Terceiro, a interculturalidade crítica emerge como proposta para superar a colonialidade do saber, articulando justiça epistêmica e emancipação territorial (Tubino, 2012; Candau, 2013).

Nesse contexto, a Educação do Campo se configura como um contraponto decolonial, desafiando estereótipos de "atraso" através de currículos participativos e metodologias como a pedagogia da alternância. Contudo, sua implementação enfrenta paradoxos: embora reconhecida legalmente, sofre com a precarização material e a apropriação neoliberal da diversidade. O capítulo problematiza essas tensões, tomando a prática docente dentro do contexto da formação continuada do Programa Escola da Terra como base para analisar como os professores reinterpretam – ou reproduzem – as estruturas colonialistas em sua prática docente. Ao articular crítica teórica e evidências empíricas, busca-se demonstrar que a verdadeira interculturalidade exige mais que inclusão superficial: demanda a desestabilização das hierarquias que perpetuam o epistemicídio no espaço escolar.

Na modernidade-colonialidade foi constituída uma geopolítica moderno-colonial de

educação, através de uma espécie de divisão mundial da educação e do sistema educacional. É criado um imaginário de que apenas a educação dos países europeus e dos Estados Unidos eram consideradas como referência, ao contrário do restante do mundo, que deveria reproduzir a lógica cultural, política e epistêmica destes, de forma pouco eficaz. É apenas, como dito anteriormente, uma educação pautada em “apagar as histórias e descredenciar as epistemologias locais e afirmar epistemologias hegemônicas fundadas no eurocentrismo” (Silva, 2014, p.210).

Porém nessas escolas existem forças Decoloniais que, ao longo do tempo, questionam as contradições da Colonialidade, na luta de uma educação voltada para as questões étnico-raciais, a luta por uma educação específica e diferenciada, defendida pelos indígenas e povos do campo, entre outras. A escola torna-se mais um espaço de Diferenças Coloniais do que diferenças culturais. Conforme descreve Silva (2014, p.210) “a diferença colonial na educação escolar expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente”.

Vale ressaltar a existência de uma educação escolar diferenciada para cada nível da sociedade, uma para a elite mundial do primeiro mundo e outra para a elite dos demais países; assim como também uma educação escolar para a periferia localizada nos países não-centrais (Silva 2014). Esta diferenciação da educação escolar é justamente para atender aos desejos das elites locais, interlocais e “mundiais”. Um modelo de educação escolar baseada na valorização dos saberes e culturas urbanas, que silencia e extermina a cultura local como uma forma de dominação, oferecendo aos mais ricos as melhores oportunidade de estudos que transforme o sujeito em um intelectual com a finalidade de dominar sobre os demais, enquanto aos mais pobres uma educação para formação da mão de obra, sendo esta última a ofertada também para os povos do campo.

A educação tem um importante papel na resistência às imposições coloniais, assim como nas proposições de outras formas de vida. Essa luta vivenciada pelos povos indígenas, do campo e afrodescendentes são denominadas “Diferença Colonial”, que “implica a partir da desumanização e considera as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para construir outras formas de viver, de poder e de saber” (Oliveira e Candau, 2013, p.286 – tradução nossa). Sendo essa a disputa entre decolonialidade e colonialidade, partindo da ideia de pensamento de fronteira, que são as formas de conhecimento e compreensão da realidade que emergem das fronteiras, sendo estas não apenas geográficas, mas também sociais, culturais, políticas e epistêmicas, são os espaços de contato e conflito entre diferentes mundos, saberes e poderes.

Para Mignolo (2008, p.246) no Pensamento de Fronteira “é assumido que não há o ‘fora’, mas que o pensamento surge da exterioridade (a criação do fora para dentro), isto é, na fronteira”. Ou seja, não se trata de algo externo que tenta entrar, mas sim um pensamento que emerge das margens, das bordas, dos lugares excluídos ou silenciados pelo sistema colonial/moderno, sendo que o conhecimento pode vir de fora do que é considerado “centro” (a academia, a ciência ocidental), criando alternativas a esse saber dominante.

A Desobediência Epistêmica e Civil é um ato de resistir ao monopólio eurocêntrico do conhecimento e da organização social, uma forma de afirmar outros modos de saber, de viver e de ensinar que foram desvalorizados. Porém, nesta fronteira, os dois lados (o saber dominante e os saberes marginalizados) não possuem as mesmas condições de igualdade, pois o sistema colonial impôs hierarquias de valor e poder. Portanto, essa diferença colonial gera espaços de conflito como também de criação, onde novas epistemologias (saberes) podem surgir, questionando as imposições coloniais e propondo novas formas de existência e educação.

[...] as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (Silva, 2014, p.211).

As epistemologias de fronteira representam uma forma de resistência e reconstrução do pensamento a partir das margens do sistema moderno/colonial. Elas superam a promessa de liberdade, igualdade e progresso proposta pela retórica emancipatória da modernidade, que na prática manteve a exploração e o silenciamento dos povos e beneficiou apenas uma parte da humanidade que foram: os europeus e seus descendentes. São epistemologias que se baseiam nas cosmologias e saberes dos povos subalternizados (indígenas, negros, camponeses, comunidades tradicionais) que foram colocados no lado explorado da diferença colonial.

As epistemologias de fronteira não se limitam a contestar o modelo dominante, mas propõem novas formas de compreender o mundo, viver e se relacionar que fogem da lógica eurocêntrica e individualista da modernidade. Assim, elas redefinem o sentido de emancipação diferente da lógica ditada pelos parâmetros do Ocidente, mas como uma luta de libertação descolonial, através de um processo de reconstrução do mundo que respeite a diversidade de conhecimentos, modos de vida e subjetividade, através da construção de um mundo pluriversal que supere a visão única e dominante da modernidade eurocentrada onde não haja uma única verdade ou forma de viver imposta.

Segundo Oliveira e Candau (2013, p.287 – tradução nossa) “o pensamento de fronteira envolve tornar visíveis outras lógicas e outras formas de pensar, que são diferentes da lógica eurocêntrica”. Preocupa-se com o pensamento dominante e o mantém como referência, porém envolto de questionamentos, apresentando outras histórias e outras formas de pensar.

Porém a opção descolonial, a opção de coexistência, é um pensamento que assume a objetividade entre parênteses: creio no que creio e defendo o que creio, e entendo que frente à minha postura há outra posição equivalente de alguém que defende suas crenças, mas sabe que a sua não é a “única maneira de ler a realidade” (Mignolo, 2008, p.246).

Sendo assim, opção descolonial representa um movimento de ruptura com a matriz colonial de poder, que estabeleceu hierarquias raciais, étnicas, de gênero e epistêmicas, que valorizou o conhecimento e a visão de mundo eurocêntrica como universais e superiores. Ela é uma forma de pensar e agir que busca romper com a visão que só existe uma forma “correta” de ver e entender o mundo imposta pelo colonialismo. Além de buscar a revalorização e a revitalização dos saberes, dos povos subalternizados que historicamente foram silenciados e deslegitimados pelo projeto colonial.

Ao “assumir a objetividade entre parênteses”, quer dizer que ela não tenta impor uma verdade absoluta, mas reconhece que todos possuem suas próprias crenças e formas de ver o mundo e que são visões válidas apesar de apresentarem diferenças entre si. Sendo assim, entende-se que objetividade sempre é construída a partir de um determinado lugar social, histórico e cultural.

Assim, a opção descolonial defende a convivência entre diferentes visões de mundo, onde a pessoa pode acreditar firmemente em algo (seja sua cultura, espiritualidade ou forma de conhecimento) e reconhecer ao mesmo tempo que outras pessoas possuem visões diferentes das suas e que são igualmente legítimas, entendendo desta forma que ninguém tem o “monopólio da verdade” ou mesmo “uma única maneira correta de ver o mundo”, sendo este o ponto crucial da coexistência descolonial.

Sendo assim, ter consciência da limitação da própria perspectiva é fundamental, ao se compreender que sua forma de ler a realidade não é a única existente, impede a imposição de uma visão de mundo particular como universal e superior, conforme foi estabelecido como marca do projeto colonial, mas promovendo o respeito e a coexistência entre diferentes formas de ver e viver a realidade.

Conforme Mignolo (2008, p.248), “a opção descolonial toca tanto o colonizador como

o colonizado”, ao propor o desprendimento da lógica da colonialidade. Este pensamento crítico fronteiriço permite a formação de estratégias diversas entre grupos e saberes subalternos, a exemplo dos povos indígenas e povos negros, propondo a partir da colonialidade “a criação de novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo sob uma ‘outra’ perspectiva” (Oliveira; Candau, 2013, p.288 – tradução nossa).

Nesse sentido, trata -se de formar grupos de pessoas ou mesmo comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo sob uma outra perspectiva. Vale ressaltar que essas comunidades não são necessariamente geográficas, mas podem ser formadas por laços culturais, sociais, políticos ou até mesmo interesses em comum. Pessoas que compartilham uma nova forma de interpretar a realidade, ou seja, compreender o mundo, as relações sociais, a cultura, a história, etc. É importante compreender que a maneira como interpretamos a realidade, os eventos, as outras pessoas e a nós mesmos possui forte influência da comunidade interpretativa à qual pertencemos, onde nossos marcos de referência como também nossas lentes de análise são formados através desta participação.

Essas novas comunidades não seguem obrigatoriamente os padrões dominantes, mas se organizam a partir de outras vivências, outras culturas, outras formas de conhecimentos, sejam vindas dos povos indígenas, afrodescendentes, movimentos sociais, do campo, entre outras. Elas apresentam como objetivo principal deslocar o olhar das perspectivas hegemônicas e eurocêntricas.

Ao questionar a ideia de existência de uma única forma válida de conhecimento, reconhecendo ao mesmo tempo a importância de outros saberes, especialmente aqueles de grupos historicamente silenciados e marginalizados. Analisam como as relações de poder e as injustiças são construídas e mantidas, através de certas interpretações da realidade, desnaturalizando assim as desigualdades.

Promovem a empatia a compreensão cultural, desenvolvendo a capacidade se colocar no lugar do outro e se construir relações mais respeitadas e dialógicas, como também abrir espaço para criação de novas possibilidades e construção de um futuro mais justo e equitativo, ao romper com formas tradicionais de interpretar o presente. Essas comunidades podem ser criadas de diversas maneiras: encontros e diálogos interculturais, processos educativos críticos, movimentos sociais e políticos, produção cultural e artística.

A partir da colonialidade, estratégias foram criadas pela modernidade europeia para afirmar a validade de suas teorias, conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, e consequentemente invisibilizando e silenciando os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos, estratégias estas denominadas geopolítica do conhecimento.

Para o fortalecimento destas estratégias de dominação, criadas a partir da geopolítica do conhecimento, estabeleceu-se também um padrão de sujeito visto como referência de conhecimento, não apenas pelos saberes expressos em palavras, como também através dos seus traços físicos: homem, branco, cristão, heterossexual e de origem europeia.

Esta visão baseada na ego-política do conhecimento está restrita na “fala a partir de um corpo masculino branco e uma geopolítica do conhecimento eurocentrada” (Grosfoguel, 2007, p.32), ao mesmo tempo desautoriza e menospreza as vozes críticas dos pensadores que tenham origem de grupos subalternizados e assim inferiorizados pelo racismo epistêmico hegemônico.

O racismo epistêmico é um dos tipos de racismo mais invisibilizados se comparado ao racismo a nível social, político e econômico, o mesmo “atribui e reconhece a produção de teorias aos sujeitos ocidentais brancos enquanto os não-brancos produzem folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o ocidente” (Grosfoguel, 2007, p.32).

A partir da colonização da América, no final do século XV, este privilégio epistêmico branco foi consagrado e normalizado através da cosmologia cristã, segundo a qual todo conhecimento ou saber que não seguisse a lógica cristã seria considerado produto do demônio. Apenas os conhecimentos de pensadores que fossem homens ocidentais eram considerados como os únicos com potencial de acesso à “universidade” e à “verdade”; os demais pertencentes às minorias discriminadas eram consideradas como “senso comum”. Dentre estes pensadores ocidentais privilegiados, raramente constata-se a presença de mulheres.

As políticas de identidade hegemônicas sempre privilegiaram a beleza, tradições, espiritualidades e costumes brancos, europeus, cristãos e ocidentais, inferiorizando e subalternizando a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidade e costumes não-europeus, não-cristãos e não-ocidentais.

Para Mingnolo (2008, p.289), política de identidade se baseia na suposição de que as identidades “são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, da mesma forma que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”.

Políticas identitárias são baseadas na condição de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também heterossexualidade, cujo controle reside principalmente na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas com a aparência “natural” do mundo. As principais características de uma política de identidade são ser branco, heterossexual e do sexo masculino, o que se manifesta através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo, entre outras.

Ela busca “incorporar na política educacional, em particular a de curricular, por exemplo, as identidades dos povos ou grupos sociais historicamente subalternizados” (Silva, 2014, p.213). Cabe ao Estado definir na tensão o que é a identidade de cada minoria, sendo que o debate dessa política não possui como base a cultura e história dos povos e grupos subalternizados, ou seja, a incorporação da diferença como forma de manutenção da matriz de poder moderno-colonial.

Os grupos subalternizados/inferiorizados pelos discursos hegemônicos desenvolveram suas próprias identidades políticas, como forma de reagir ao racismo inicial, e assim invertem os termos do racismo hegemônico, passando a ser superiores em relação aos brancos, que neste passam a ser vistos como inferiores (Grosfoguel, 2007). Este processo tornou-se necessário como parte de um processo de valorização de si mesmo, diante de um mundo racista que inferioriza e desqualifica povos camponeses, negros, indígenas, entre outros.

Porém essa inversão de termos não consegue superar o problema maior, o racismo, que é “a inferiorização cultural e/ou biológica de alguns seres humanos, elevando outros à categoria de superiores” (Grosfoguel, 2007, p.33). Pois trata-se de uma tentativa superficial de combater o racismo, onde apenas o fato de trocar os polos da hierarquia racial não seria o suficiente para superar a lógica de hierarquização e inferiorização baseada em raça, mas faz-se necessário desarranjar a estrutura de poder subjacente, ou seja, as instituições, as leis, as normas sociais e as práticas que favoreceram historicamente um grupo racial em detrimento de outros não sofrem transformações apenas através de uma simples inversão discursiva.

Os Estudos Pós-Coloniais partem de outro entendimento, segundo Silva (2014) de acordo com o qual oficializar a diferença não é suficiente, pois um caminho possível para discutir identidade na política seria aprender com as experiências dos povos indígenas e das comunidades afrodescendentes do continente Americano, tomando-as como lócus de enunciação epistêmica e política. “Esses povos e comunidades devem assumir a condição de sujeito de direito e epistêmico e serem referência na constituição da política” (Silva, 2014, p.213). Nesse sentido, a Educação do Campo emerge como um movimento social e uma política pública que busca o reconhecimento das especificidades dos povos e comunidades do campo sejam agricultores, familiares camponeses, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais entre outros.

Ao assumir a condição de sujeito de direito, significa que esses grupos devem ter seus direitos garantidos e respeitados, incluindo assim o direito a uma educação que considere suas particularidades, seus saberes, suas necessidades e projetos de vida, através de políticas

educacionais que supere a invisibilidade e respondam às suas realidades concretas, mediante a participação ativa na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais que lhes dizem respeito, e assim dando voz as necessidades das comunidades do campo. A partir desta participação ativa na construção da política educacional garante a formação de políticas mais inclusivas, relevantes e adequadas às suas necessidades específicas, e contribui para uma educação que fortaleça suas identidades e seus projetos de futuro.

Através da valorização dos saberes tradicionais e locais, onde os povos do campo passam a ser considerados como sujeitos epistêmicos, cujos conhecimentos, as práticas, as cosmologias e as formas de saber desses povos e comunidades passam a ser considerados válidos contrapondo assim a lógica imposta de desvalorização e subalternização de seus saberes diante do conhecimento científico eurocêntrico.

A Educação do Campo propõe um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento: o saber científico e os saberes tradicionais. Onde os estudantes são reconhecidos como portadores de saberes ricos e complexos que precisam e devem ser valorizados e incorporados ao currículo, superando então a visão de atraso e de estudantes “carentes” de conhecimento. Defendendo assim a construção de currículos que sejam enraizados nas realidades locais, que dialoguem com os conhecimentos e as experiências dos estudantes e contribuam para o desenvolvimento sustentável e a autonomia dessas comunidades.

As políticas identitárias partem de um reducionismo identitário e culturalista, que acaba naturalizando as identidades culturais, em cujo projeto não há espaço para grupos de origem Étnico-racial distinta do grupo, ao estabelecer fronteiras identitárias entre os próprios grupos subalternos, de modo a impossibilitar o diálogo e alianças políticas.

Em contra partida, estão as “identidades na política” que se baseiam “em projetos étnico-epistêmicos abertos a todos, não importa a origem etno-racial da pessoa” (Grosfoguel, 2007, p. 33), desde que as pessoas e grupos apoiem e simpatizem com suas propostas políticas.

Trata-se de um projeto que transcenda o monopólio epistêmico eurocêntrico do sistema-mundo moderno/colonial. O eurocentrismo busca construir um pensamento único, que não permite o de outras culturas a não ser a branca hegemônica, e assim desqualificar, ao inferiorizar e subalternizar. Busca reconhecer a existência da diversidade epistêmica no mundo, sendo este um desafio à modernidade/colonialidade existente no mundo.

Para gerar propostas de resistência mais ricas e eficazes, o reconhecimento da diversidade de saberes e perspectivas (diversidade epistêmica) é algo fundamental, pois a

construção de alternativas mais justas e plurais ao sistema dominante se dão a partir desta diversidade epistêmica. Estas epistemologias estão enraizadas em diferentes histórias, culturas, experiências e lugares geográficos e sociais, conforme descreve Grosfoguel:

A partir dessa diversidade epistêmica há propostas anticapitalistas, antipatriarcais e antiimperiais diversas, que apresentam diferentes maneiras de enfrentar e solucionar os problemas produzidos pelas relações de poder sexuais, raciais, espirituais, linguísticas, de gênero e de classe no presente sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial (Grosfoguel, 2007, p.34).

A partir do reconhecimento da pluralidade de saberes, surgem múltiplas formas de resistência e de propostas de transformação social cujo objetivo é superar as diversas formas de opressão que caracterizam o sistema-mundo atual. São propostas anticapitalistas, pelo fato de questionar a lógica da acumulação incessante de capital, a exploração do trabalho e mercantilização da vida. Antipatriarcais pois desafiam as estruturas de poder que subordinam as mulheres e outras identidades de gênero, e lutam pela desconstrução das normas de gênero opressivas e por relações mais igualitárias. Ao se opor à dominação política, econômica, cultural e epistêmica e defender a soberania dos povos e descolonização do poder são antiimperiais.

Essas diversidades oferecem múltiplas maneiras de analisar e enfrentar os complexos problemas produzidos pelas interconexões das relações de poder no sistema-mundo contemporâneo nas dimensões: da sexualidade, raça, espiritualidade, gênero e classe. São relações de poder que não operam de forma isolada, mas estão interconectadas e são construtivas do sistema mundo atual.

A identidade em política é a única maneira de pensar descolonialmente, através do pensar politicamente em termos e projetos de descolonização. A opção descolonial é epistêmica ao se desvincular dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.

Mignolo (2008) afirma que o desvinculamento epistêmico não consiste no abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado em todo o planeta, mas substituir a geopolítica e a política de Estado de conhecimento fundamentada na história imperial do Ocidente, pela geopolítica e a política de Estado daqueles que foram racializados e tiveram sua humanidade negada, através de sua língua, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades

etc. Desta forma, “a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (Mignolo, 2008, p.290).

No contexto do pensamento decolonial “aprender a desaprender” não se refere a esquecer informações básicas, mas trata-se de um processo crítico e fundamental de questionar e desconstruir os saberes impostos pela colonialidade ou seja, as estruturas de poder, conhecimento e ser que foram impostas e naturalizadas e perpetuam a dominação eurocêntrica desde a colonização. Reconhecendo assim que muito do que consideramos como “universal”, são na verdade fruto de um projeto local europeu globalizado à força pela colonialidade.

Portanto a opção decolonial não é apenas uma teoria, mas um posicionamento ético-político em escolher pela valorização dos saberes e povos historicamente marginalizados, isso acarreta em rejeitar a matriz colonial de poder, que classifica pessoas, saberes e culturas em hierarquias que definem quem é superior/inferior ou civilizado/primitivo. Desta forma, a opção decolonial inverte a lógica ensinada pela educação moderna, que muitas vezes nos ensina a ignorar e apagar os saberes ancestrais, e tratar as filosofias não europeias como folclore.

Como podemos observar, a opção decolonial possui como objetivo desmontar o sistema através das epistemologias dominantes, questionando o conhecimento tratado como “universal” e cujo foco está na descolonização do poder. Aliada neste pensamento de deslocamento do centro onde não basta apenas incluir o outro, mas desafiar a norma cultural está o conceito de interculturalidade.

O discurso sobre interculturalidade na Europa está diretamente ligado aos programas de educação alternativa de integração para migrantes das ex-colônias, enquanto “na América Latina, o discurso e a práxis da interculturalidade surgiram como uma exigência dos programas de educação bilingue dos povos indígenas do continente” (Tubino, 2012, p.3, tradução nossa).

Contudo, existe uma diversidade de usos e significados no conceito de interculturalidade na América Latina, sendo necessário se diferenciar para que mal entendidos sejam evitados. Nos discursos oficiais dos estados nacionais, é definida como uma nova abordagem pedagógica voltada para os povos indígenas por meio de uma educação bilíngue, partindo da ideia de que os confrontos criados pela falta de comunicação intercultural poderiam ser resolvidos através de receitas pedagógicas.

No discurso acadêmico, falar de interculturalidade não está relacionado inicialmente a um princípio normativo da convivência social, mas refere-se ao estudo das diversas misturas e

relações já existentes entre as várias culturas coexistentes em nosso continente. É falar sobre encontros e desencontros, hibridizações e variados tipos de trocas e relações existentes entre as culturas. “A interculturalidade é intrínseca às culturas, porque as culturas são realidades situacionais, sujeitos dinâmicos, históricos, que se define pelas suas relações com os outros” (Tubino, 2012, p.4, tradução nossa).

Em outros momentos, nos discursos acadêmicos, a interculturalidade é entendida como propostas ético-políticas e educativas, que visam à melhoria ou transformação das relações entre culturas, para gerar espaços públicos de diálogos e deliberação, que permitam avançar na solução dos problemas comuns.

Já nos discursos dos movimentos indianistas, a interculturalidade é entendida como a reavaliação e fortalecimento das identidades étnicas. Neste caso, a partir das cosmovisões indígenas, o direito à identidade cultural está voltado para a revalorização e defesa dos territórios ancestrais e a identidade étnica no direito ao território e à língua, numa educação intercultural bilingue. O “compromisso com a interculturalidade significa fundamentalmente o compromisso com o fortalecimento das identidades étnicas. Compreendendo que identidades são processos que se reinventam na interação com outros processos” (Tubino. 2012, p.5, tradução nossa).

A interculturalidade surge como um compromisso político e ético que vai além da simples coexistência de culturas. Ela não busca homogeneizar ou apagar diferenças, mas reconhecer e valorizar as identidades étnicas e culturais em suas particularidades ao apoiar grupos historicamente marginalizados na afirmação de suas culturas, línguas, saberes e direitos. Tais identidades não são fixas, mas estão em processos de constante transformação, que são construídos na relação com outros grupos e contextos.

Através da interculturalidade crítica, surge o reconhecimento que as relações de cultura ocorrem em contextos de desigualdade de poder como: o colonialismo, o racismo e a exclusão. Desta forma, fortalecer identidades étnicas, torna-se uma forma de reparar injustiças históricas; permitindo que esses grupos participem em condições mais equitativa no diálogo intercultural, garantindo assim que todas as culturas tenham voz e poder para se autoafirmar e transformar-se, mediante um processo contínuo de negociação e respeito mútuo.

Sabe-se que nenhum grupo humano é essencial ou naturalmente étnico, nacional ou racial. São caracterizações ou autodenominações que se referem às formas como um grupo se afirma frente aos demais em determinado

momento de sua história. As determinações de identidade não são fixas nem “naturais”, não são determinadas pelo “sangue”, nem pelo “local de nascimento”, nem pelas propriedades intrínsecas de um grupo social, são produto de incessantes construções, imaginações e invenções (Tubino, 2012, p. 5, tradução nossa).

Para Walsh (2008, tradução nossa), a interculturalidade vai muito além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade, ela indica e encoraja um processo e projeto político social, através da construção de novas e diferentes sociedades, relações e condições de vida, não se limitando apenas às condições econômicas, mas também as suas cosmologias de vida de modo geral, no que diz respeito ao conhecimento, sabedoria, relação com a mãe natureza, a memória ancestral, entre outras. E que tenha como ponto de partida problemas históricos e atuais, no que diz respeito às relações, dominação, exclusão, desigualdade, assim como também aos conflitos gerados nessas relações a partir da “colonialidade” e seus quatro eixos, já discutidos anteriormente.

A interculturalidade dentro do movimento indígena possui como princípio político a necessidade de uma transformação radical das estruturas, instituições e relações de poder, sendo um eixo central de um projeto histórico alternativo. Seu desejo e objetivo não é simplesmente o reconhecimento ou tolerância ou mesmo incorporação do que é diferente dentro das estruturas e matriz historicamente construídas, mas “implodir, a partir da diferença nas estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto” (Walsh, 2008, p.141, tradução nossa).

Seria esta uma proposta de ação política que usa a diferença colonial como arma para uma transformação radical das estruturas de poder herdadas pelo legado colonial e para construir alternativas radicais, não apenas como resistência, mas como criação de novos futuros.

Desse modo, romper de dentro para fora, desarticulando as estruturas coloniais de poder não apenas de modo superficial, através de reformas, mas destruí-las mediante uma ruptura profunda, uma ação crítica e insurgente. Trata-se de uma ação que emerge dos grupos subalternizados e marginalizados (indígenas, negros, camponeses) – cujas epistemologias, culturas e modos de existência foram negados pelo projeto colonial – e que assume um posicionamento político confrontador, desafiando a universalidade imposta pelo colonialismo, em que os saberes eurocêtricos são privilegiados, a branquitude e o Ocidente são vistos como superiores, e a exploração econômica e a exclusão política persistem.

Como desafio, essa proposta política enfrentaria a colonialidade não apenas como crítica, mas de forma direta, como ação prática, propondo alternativas baseadas em

cosmovisões não ocidentais. Reconhece-se, assim, que a decolonização não está restrita a ser um evento, mas constitui uma luta contínua e coletiva, cujo projeto consiste em construir futuros alternativos ao modelo colonial-capitalista, centrados na vida, na autonomia e na pluriversalidade.

Assim, sugere um processo ativo e permanente de negociação e inter-relação onde o que é único e particular não perde a sua diferença, mas tem a oportunidade e a capacidade de contribuir a partir desta diferença para a criação de novos entendimentos, convivências, colaborações e solidariedades. É por isso que a interculturalidade não é um fato dado, mas algo em permanente progresso, insurgência e construção (Walsh, 2008, p.141, tradução nossa).

Tubino (2012) descreve a interculturalidade em dois tipos de variações e usos políticos, a interculturalidade funcional (ou neoliberal) e interculturalidade crítica.

Na interculturalidade funcional, é reconhecida a necessidade de diálogo e reconhecimento intercultural, porém sem dar a devida importância ao estado de pobreza em que se encontram os cidadãos pertencentes às culturas subalternas. O discurso da pobreza é substituído pelo discurso sobre cultura, mas a importância da justiça distributiva, assim como também as desigualdades na compreensão das relações interculturais, são ignoradas.

Através de uma educação compensatória, promove-se a equidade de oportunidades, sem necessidade de efetuar alterações de distribuição, tem-se uma “melhoria na qualidade de educação em algumas pessoas privilegiadas de setores periféricos da sociedade, porém sem atacar as profundas causas do problema” (Tubino, 2012, p.6, tradução nossa).

Enquanto o interculturalismo funcional procura promover o diálogo, porém sem interferir nas causas de assimetria cultural, o interculturalismo crítico tem como ponto de partida buscar compreender as condições do diálogo entre culturas desde o início, que “deve ser voltado para fatores econômicos, políticos, militares etc. que atualmente condicionam o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade” (Tubino, 2012, p.6, tradução nossa).

Isto é essencial para evitar cair na ideologia de um diálogo que apenas favoreça os interesses da civilização dominante, por ser totalmente descontextualizado, sendo abordado de forma superficial, sem reconhecer as assimetrias de poder que impedem o diálogo real pois, em sociedades marcadas por colonialidade, o diálogo é bloqueado por estruturas de dominação (racismo, epistemicídio, marginalização econômica). É necessário que se estabeleça um diálogo que traga visibilidade e que levante questões como: Quais são as causas do “não diálogo”? Por

que suas vozes foram historicamente silenciadas? Por que seus valores são considerados “inferiores”? E quem controla os espaços de fala e decisão? conforme relata Tubino (2012, p.6, tradução nossa), “para tornar o diálogo real, devemos começar por tornar visíveis as causas do não diálogo”.

Portanto, mais do que apenas “incluir” os marginalizados em sistemas que continuam opressivos, é preciso transformar as relações de poder, criando condições materiais e epistêmicas para que os subalternizados falem em seus próprios termos – e não apenas nos termos do poder dominante.

É necessário que inicialmente sejam identificadas e reconhecidas as causas contextuais da sua ineficácia, começando por recuperar a memória dos excluídos e tornando desta forma visíveis os conflitos interculturais do presente, ao se deparar com uma violência estrutural mais profunda, com desentendimentos e adiamentos injustos vivenciados ao longo da história. Sendo assim, deveríamos considerar o reconhecimento cultural e igualdade social, de modo que cada um apoie o outro em vez de silenciar e desvalorizar.

De modo que, quando as classes marginalizadas compreendem de forma crítica como as estruturas de desigualdade e direitos são manipuladas pelo poder dominante, deixam de enxergar os problemas sociais como algo natural ou inevitável e passam a entendê-los como fruto de injustiças que podem (e devem) ser transformadas.

Assim, as pessoas pobres deixam de ser vistas como meros “receptores” daquilo que lhes é ofertado pelo sistema— produtos, serviços, políticas públicas ou ideologias dominantes —e sem voz ativa na sociedade, e passam a se enxergar como sujeitos de direitos, capazes de exigir participação. Reconhecem-se como seres injustamente privados de condições básicas de vida e dignidade, ao entenderem que a pobreza não é natural, mas resultado de exclusões históricas — econômicas, raciais, de gênero, entre outras.

Somente a partir disso inicia-se uma mudança social não superficial, mas profunda, em que a democracia se torna verdadeiramente participativa, justa e inclusiva. Um processo em que todas as vozes — especialmente as marginalizadas — tenham espaço e poder real de decisão, ampliando a participação popular, questionando privilégios e incluindo demandas antes ignoradas, como: acesso à terra, educação crítica, saúde pública e outras.

Conforme afirma Tubino (2012):

Quando os pobres adquirem cultura política, isto é, quando começam a conceber-se, não como consumidores passivos de bens e mensagens, mas como cidadãos ativos injustamente despojados dos seus direitos básicos, então começaremos tempos de mudanças, tempos de radicalização da democracia (Tubino, 2012, p. 6, tradução nossa).

Ao relacionar com a Educação do Campo — fruto de uma resposta crítica às desigualdades históricas vividas pelas populações rurais, especialmente camponeses, povos tradicionais, indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais —, vemos que ela não se resume a “levar a escola para o interior”, mas a criar processos educativos enraizados na realidade, na cultura e nas lutas dos povos do campo.

Ela incentiva os sujeitos do campo a compreenderem seus direitos sociais e territoriais, o funcionamento das estruturas de poder que os oprimem e o papel histórico da luta contra o latifúndio, o agronegócio e a exclusão. Isso se dá por meio de uma educação que forma cidadãos conscientes, críticos e ativos, através da pedagogia da alternância, da valorização dos saberes locais e do diálogo com movimentos sociais, como o MST.

Ao romper a lógica de exclusão imposta historicamente aos povos do campo, esses sujeitos passam a se reconhecer como protagonistas de sua própria história — portadores de saberes próprios, pessoas com direitos à terra, educação, cultura, saúde e participação política. Ou seja, passam a ser vistos como sujeitos de direitos, e não meros receptores.

Sendo assim, a Educação do Campo não está limitada apenas à sala de aula, mas articula-se às lutas por reforma agrária — como a regularização fundiária e o acesso a crédito rural —, soberania alimentar por meio da agroecologia, preservação ambiental contra o avanço do agronegócio, e defesa de escolas públicas com currículos interculturais. Ela contribui para a construção de uma democracia mais profunda e popular, enraizada no território, por meio de pessoas conscientes e organizadas — como os sujeitos do MST, da CONTAG, do MAB e de comunidades tradicionais —, capazes de pressionar por políticas públicas (como o PRONERA) e transformar realidades. Uma democracia que não apenas inclui vozes, mas redistribui poder.

Vale destacar que existem muitas formas de ser cidadão, e a cidadania democrática deve ser enraizada no *ethos* do povo, mediante uma cidadania culturalmente diferenciada, ao incorporar as concepções que as pessoas têm acerca dos seus direitos. Portanto a interculturalidade parte do princípio de escolha da própria cultura, ou seja, escolher as crenças, os usos e costumes praticados pelo *ethos* ao qual pertence, e na sua falta optar pelo distanciamento deste a partir de considerações avaliativas consideradas mais plausíveis para o sujeito. Desta forma, ser cidadão é “exercer o direito de construir sua própria identidade cultural

e não se limitar a reproduzir em si mesmo a identidade herdada ou a identidade que a sociedade mais ampla obriga a adotar por todos os meios” (Tubino, 2012, p.7).

Diante o que foi exposto, é necessário compreender que a discriminação é uma relação de mão dupla, e o problema não é exclusivo apenas daqueles pertencentes às classes discriminadas. É preciso envolver um trabalho intenso e sistemático na educação intercultural com todos os envolvidos neste processo, discriminados, como também os setores hegemônicos e discriminatórios da sociedade.

Partindo destes conceitos e relacionando-os aos povos do campo, compreendemos que não basta reconhecer a existência da cultura e dos saberes campestinos, mas é preciso oferecer àqueles que defendem uma educação urbanocêntrica a oportunidade de conhecer e reconhecer o campo como um lugar de lutas e construção de conhecimentos, desconstruindo assim a ideia preconceituosa de campo como sinônimo de atraso e produtor de uma cultura folclórica. Conforme descreve Tubino (2012, p. 4 - tradução nossa), "Interculturalidade sim, para todos" é uma necessidade urgente se quisermos reconstruir o tecido social e cultural das nossas sociedades segmentadas estruturalmente -um desafio que exige confrontar justamente a herança homogeneizadora do Estado-nação.

Pois, como alerta Tubino (2005), o Estado-nação, desde suas origens, tem sido uma instituição encarregada da padronização das culturas subalternas, baseada em um modelo cultural e linguístico hegemônico, por meio das chamadas "políticas de construção da nação". Essa lógica, que marginalizou sistematicamente os saberes campestinos e indígenas, revela por que a interculturalidade não pode ser apenas um discurso, mas deve ser uma prática de descolonização do poder e do conhecimento.

A necessidade de uma educação intercultural e bilingue para os povos indígenas surgiu na década de 1970, abandonando o conceito de biculturalismo, por se compreender que este consiste na capacidade de funcionamento simultâneo de dois ambientes culturais diferentes. Seria inadequado para a educação indígena pelo fato de “ignorar a existência de relações de poder e prestígio social entre as línguas indígenas e as línguas nacionais” (Tubino, 2005, p.87, tradução nossa), sendo neste caso o termo “bicultural” voltado para a relação entre culturas de alto e baixo prestígio social.

O biculturalismo trata-se da inclusão da língua e cultura nativas, juntamente à língua e cultura consideradas “oficiais”, no processo educativo, sendo dois processos simultâneos e paralelos. Já na interculturalidade, a ênfase está na comunicação, no contato e inter-relação

entre as duas línguas e culturas, entendendo que as culturas não possuem uma essência atemporal, mas são processos diacrônicos, que sofrem transformações com o tempo e são preservadas pela mudança. Tubino (2005, tradução nossa) afirma que “a educação intercultural, por outro lado, em vez de propor um regresso forçado a um passado idealizado ou a uma essência cultural abstrata, terá como objetivo melhorar a qualidade dos intercâmbios e a simetria dos contatos.

O objetivo da educação intercultural crítica não pode se restringir à mera conservação das culturas originais, pois identidades culturais são – e sempre serão – heterogêneas ou seja, dinâmicas, híbridas e atravessadas por relações de poder. O que se faz necessário é preparar os sujeitos das culturas subalternas a não serem limitados a ser assimilados passivamente por elas, mas que enfrentem ativamente as culturas hegemônicas.

Neste caso, a educação intercultural precisa preparar as pessoas de culturas consideradas subalternas a se posicionarem ativamente diante de si mesmas e diante das culturas externas, e assim decidirem o que querem ser, a partir de sua própria cultura. Somente assim essas pessoas oriundas de culturas subalternas poderão construir suas identidades com autenticidade e autonomia crítica.

Em sociedades como a nossa, os processos de socialização de pessoas pertencentes a culturas subalternas tendem a ser processos forçados de assimilação cultural, em que as escolas se transformam em cenários estruturados de “alienação passiva do que é próprio e de assimilação acrítica do que é estrangeiro” (Tubino, 2005, p.89 – tradução nossa). O que se propõe através da educação intercultural é que as escolas passem a ser locais de deliberação social e elaboração autônoma de identidades culturais.

Em relação aos povos indígenas, ela visa ao fortalecimento da identidade e desenvolvimento cultural destes povos, para que se abram ao mundo externo, gerando condições simétricas de interações e troca recíproca, demonstrando assim que educação intercultural vai além do pensamento de valorização da cultura apenas em relação às histórias orais tradicionais e manifestações folclóricas locais.

Assim como os povos indígenas, as comunidades do campo (agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas etc.) frequentemente enfrentam um modelo escolar centrado nos saberes e culturas urbanas, que desvaloriza os saberes, modos de vida e identidades dos povos do campo.

A Educação do Campo busca romper com essa lógica, propondo uma escola que, de fato, dialogue com a realidade rural, suas culturas e necessidades, em contraposição à “alienação passiva” imposta pelos currículos hegemônicos. Uma educação que rompa com a colonialidade e valorize a diversidade, cuja perspectiva seja defender que a escola deve ser um espaço de resistência, diálogo de saberes e construção de autonomia, de modo que seja garantido que as culturas subalternizadas sejam reconhecidas como fundamentais para uma sociedade verdadeiramente democrática.

A educação intercultural é um princípio fundamental da Educação do Campo, pois reconhece a diversidade cultural e promove o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos. Isso significa valorizar os saberes agroecológicos, memórias camponesas, formas de organização coletiva e diversas outras expressões culturais, muitas vezes desvalorizadas e invisibilizadas, mediante a luta por uma pedagogia emancipatória, onde os sujeitos do campo sejam protagonistas de sua educação, através de uma gestão democrática das escolas, currículos contextualizados e da formação de professores que respeitem a realidade rural.

É importante destacar que a Educação do Campo não busca apenas preservar tradições, mas também estabelecer relações justas com o conhecimento universal, assim como a interculturalidade indígena propõe uma abertura ao mundo externo em condições de igualdade. Ou seja, na prática, por exemplo, a escola do campo deve ensinar tanto sobre técnicas agrícolas sustentáveis quanto sobre direitos sociais, conectando o local e o global.

Faz-se necessário entender a importância em se trabalhar a interculturalidade também com aqueles que praticam a discriminação, pois se queremos combater a discriminação, é preciso uma educação intercultural também para os discriminadores, porque a discriminação consiste na relação de dois: discriminados e discriminadores.

O que se deve fazer é partir da realidade, sem minimizar a importância das reais condições de vida de seus utilizadores e das exigências e expectativas que estas geram, como é o caso dos povos indígenas de áreas rurais, que vivem em condições de extrema pobreza, a partir de um diálogo das culturas que tratem sobre fatores econômicos, políticos, militares etc., para que não caiam na ideologia de um diálogo que trate apenas dos interesses criados pela civilização dominante, “começando pelo fortalecimento da identidade linguística e cultural dos grupos étnicos socialmente excluídos e culturalmente discriminados na nossa sociedade” (Tubino, 2005, p.86 – tradução nossa).

Isso significa que, em sociedades como a nossa, marcadas por desigualdades históricas,

não basta simplesmente “incluir” ou “tolerar” as culturas subalternizadas – é necessário reverter ativamente os processos de opressão e silenciamento, começando pela valorização radical daqueles que foram forçados a se envergonhar de suas próprias raízes. Na educação do campo, isso significa currículos que têm os saberes da comunidade como ponto de partida para a aprendizagem.

Uma educação que valorize primeiro as línguas, histórias e cosmovisões desses povos é essencial para que possam interagir em condições de igualdade. Afinal, a verdadeira interculturalidade vai além de “conviver” ou “celebrar diferenças” de forma superficial: exige a reparação de injustiças históricas. Isso porque persistem hierarquias profundas, nas quais algumas culturas (como a urbana e eurocêntrica) são tratadas como superiores, enquanto outras (como a indígena e a camponesa) são vistas como “atrasadas”.

Muitas vezes o “componente intercultural” na sala de aula limita-se a recolher e valorizar as expressões das culturas nativas – canções, danças, histórias, enigmas – sem promover o reconhecimento e a valorização do “núcleo duro” de que são a expressão única, isto é, as cosmovisões poéticas e as filosofias implícitas que elas expressam (Tubino, 2005, p.93 – tradução nossa).

Ao se tratar da educação intercultural é necessário estar atento a se reproduzir a ideia de que utilizar a língua materna para traduzir fragmentos de conteúdos escolares seria trabalhar de forma intercultural, ou mesmo trabalhar apenas os aspectos exóticos que chamam a atenção em outras culturas, reduzindo-as apenas à folclorização destas, através de suas festas, costumes, danças e comidas tradicionais, sem considerar que os membros destes diferentes grupos também podem ter opiniões diferentes sobre Deus, família, Estado, a sociedade, obrigações morais e políticas. “A interculturalidade procura gerar relações de equidade através do reconhecimento e valorização das diferenças” (Tubino, 2005, p.86 – tradução nossa), procurando trabalhar a qualidade da convivência, que vai além da simples tolerância.

Em relação à Educação do Campo, muitas escolas rurais tratam a cultura camponesa como um mero “adereço”, abordando os saberes e as tradições dos povos do campo de forma superficial, limitando-se a poucas datas comemorativas relacionadas ao contexto rural. Ignoram, assim, os conhecimentos agroecológicos, as formas coletivas de gestão da terra e as críticas ao agronegócio desenvolvidas por essas comunidades.

É preciso compreender que a cultura do campo não se resume a festividades, mas constitui uma visão de sociedade com concepções próprias sobre família, trabalho, natureza e justiça. Caso contrário, oferece-se uma educação intercultural meramente decorativa, que

"inclui" o campo de forma superficial, mantendo um currículo urbano e antidemocrático.

Uma Educação do Campo crítica propõe: (1) Valorizar a oralidade, a memória dos mais velhos e os conhecimentos tradicionais, reconhecendo-os como fontes válidas de saber; (2) Evitar a romantização da vida rural, abordando conflitos como a concentração de terras (latifúndio), o agronegócio e a ausência de políticas públicas para o campo; (3) Fortalecer o protagonismo comunitário, permitindo que agricultores, quilombolas e ribeirinhos definam quais saberes e formas de educação serão prioritários na escola.

Dessa forma, constrói-se um projeto político de resistência e transformação, em que a escola se torne um espaço de disputa de sentidos, e não apenas de reprodução de estereótipos.

Portanto, a educação intercultural crítica tem o papel de erradicar os preconceitos que estão na base da estigmatização social e da discriminação cultural, que caracterizam o campesino como atrasado, que não precisa de estudo, cuja cultura é desvalorizada e vista como mística e folclórica, cujos saberes e voz não teriam credibilidade se comparadas à cultura e saberes da cidade grande.

A partir da década de 1990, a perspectiva intercultural teve uma relevância significativa na América, em diferentes dimensões: política, ética, social, jurídica, epistemológica e educacional, através da oportunidade do desenvolvimento de pesquisas no contexto universitário, assim como são analisados e debatidos por atores da sociedade civil e também estimulando o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas a essas questões.

Na América Latina, a educação escolar indígena foi a referência inicial sobre o termo interculturalidade, ao levar em consideração a diversidade de trajetórias da educação escolar indígena em diferentes países e contextos. Candau (2013) destaca as quatro etapas fundamentais em que foi desenvolvida a educação escolar indígena: imposição da cultura hegemônica, assimilação, experiências alternativas e as escolas interculturais indígenas.

A interculturalidade surgiu inicialmente vinculada à educação indígena, que historicamente enfrentou desafios como a negação de suas culturas e a imposição de modelos educacionais colonialistas. Da mesma forma, a Educação do Campo também luta contra a homogeneização curricular urbana e a invisibilização de seus saberes tradicionais.

Enquanto a educação indígena questiona o eurocentrismo, a Educação do Campo desafia o urbanocentrismo e o agronegócio, propondo uma educação que não se limite a "incluir" o campo ou a "tolerar" diferenças, mas que reconheça os conflitos e construa um projeto emancipatório. Isso requer um currículo construído pelos próprios povos do campo,

valorizando seus saberes e suas lutas.

Inicialmente, durante o período colonial e nas primeiras décadas do século XX, a educação destinada aos povos indígenas caracterizou-se pela imposição violenta da cultura hegemônica, num processo etnocêntrico que visava à supressão das identidades culturais originárias. Porém, nas primeiras décadas do século XX, a eliminação foi modificada para a “assimilação”, surgindo então as primeiras escolas bilíngues para os povos indígenas, servindo como base para a construção da homogeneidade exigida pelos Estados nacionais modernos, e “estas escolas viam o bilinguismo apenas como uma fase de transição necessária: uma forma de alfabetizar e ‘civilizar’ mais facilmente os povos inteiros” (Candau, 2013, p.147).

Em uma terceira etapa, após a década de 1970, estava voltada para experiências alternativas, apresentadas por líderes comunitários, em conjunto com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Neste período, foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue, que passaram a reconhecer o direito desses povos em fortalecer a sua própria cultura. E apesar de buscarem através dela uma melhor “integração” dos grupos nas sociedades nacionais, “o bilinguismo passa a ser considerado de fundamental importância para a continuidade dos povos minoritários” (Candau, 2013, p.147).

A partir da década de 1980, as lutas indígenas, antes isoladas conforme cada grupo étnico específico, passa a ser unificada sob uma identidade “indígena”. Com isso surge uma demanda cada vez mais forte por escolas coordenadas e ministradas por professores indígenas, incluindo assim uma nova dimensão sobre a própria ideia de cultura no espaço escolar, sendo o passo inicial para propor um diálogo entre culturas diferentes.

Na mesma época em que os povos indígenas unificavam suas lutas em torno de uma identidade comum e passavam a exigir escolas autônomas ministradas por professores indígenas, os movimentos do campo também se organizavam em torno de uma identidade camponesa coletiva. Essa articulação reuniu trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos e assentados da reforma agrária, que passaram a reivindicar uma educação não meramente adaptada ao modelo urbano, mas efetivamente construída a partir de seus saberes e experiências.

Assim como os indígenas questionam o eurocentrismo escolar, o movimento do campo desafia o urbanocentrismo e a lógica do agronegócio - estruturas que historicamente marginalizaram os saberes da agricultura familiar, da agroecologia e das comunidades tradicionais. Nesse processo, a Educação do Campo dialoga com outras experiências

emancipatórias, como a do movimento negro latino-americano que, apesar de sua heterogeneidade, trouxe contribuições fundamentais para a educação antirracista e intercultural.

Ao apropriar-se dessa perspectiva, a Educação do Campo visa: combater a invisibilidade das culturas rurais; fortalecer uma pedagogia engajada nas lutas por terra; promover a soberania alimentar; avançar na construção da justiça social.

As discussões sobre educação e interculturalidade também receberam contribuições de outros grupos, como o movimento de negros latino-americanos, que, apesar de uma realidade heterogênea, se comparada aos indígenas (já que esses grupos foram reduzidos a uma posição de não cidadãos até meados do século passado), trazem contribuições significativas na perspectiva da educação intercultural, conforme descreve Candau (2013, p. 148):

A denúncia das diferentes manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas e o combate à ideologia da miscigenação e da “democracia racial” que ainda configuram os imaginários sociais sobre as relações sociais e raciais mantidas entre diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas, caracterizando-as pela colonialidade. Assim, o conflito é eliminado, perpetuando estereótipos e preconceitos.

Em relação à educação, os movimentos negros trazem discussões que incluem políticas que proporcionem o ingresso, permanência e o sucesso na educação escolar, com uma valorização das identidades culturais negras, e incorporação nos materiais pedagógicos e no currículo escolar de componentes específicos sobre a cultura negra, seu histórico, assim como os processos de resistências vivenciados e suas contribuições para a construção histórica de diferentes países.

As experiências da educação popular realizadas em toda a América Latina, a partir da década de 1970, também foi uma grande contribuição no desenvolvimento da educação intercultural. E sua principal contribuição, conforme Candau (2013, p. 149), está em “afirmar a articulação intrínseca entre os processos educativos e os conceitos socioculturais nos quais estão situados, colocando assim os universos culturais dos atores envolvidos no centro das ações”.

Nesse sentido, os processos educativos não são neutros, mas profundamente vinculados aos contextos socioculturais em que se inserem. A educação, portanto, não pode ser dissociada da realidade cultural dos sujeitos que aprendem e ensinam. Na Educação do Campo, essa relação fica evidente quando se impõe um currículo urbano que desconsidera saberes locais - como os conhecimentos agroecológicos e as tradições orais -, criando uma desconexão entre o

processo educativo e a vida comunitária.

Diante disso, torna-se fundamental que a escola: Parta das culturas, valores e lutas dos estudantes e professores, em vez de silenciá-los; incorpore as realidades locais como conteúdos pedagógicos, utilizando, por exemplo, a luta pela terra como eixo estruturante do currículo; e reconheça os saberes comunitários como conhecimentos válidos e fundamentais para a construção de uma educação significativa.

Mais adiante, outro marco político-jurídico na América Latina que também promove a importância da questão intercultural surge ao longo das décadas de 1980 e 1990, quando diversos países incorporaram em suas Constituições o reconhecimento formal de suas sociedades. O caráter multitécnico, pluricultural e multicultural lingual.

A Multiétnicidade- pela aceitação da diversidade étnica como base da nação, superando a ideologia do "mestiçamento" como projeto homogeneizador; Pluriculturalidade/Multiculturalidade - ao afirmar a coexistência de múltiplas culturas no âmbito estatal, rompendo com o paradigma da homogeneidade cultural nacional; Multilinguismo - mediante a validação das línguas indígenas como idiomas oficiais, reconhecendo a diversidade linguística como patrimônio nacional. Como consequência deste reconhecimento, foi necessário que as políticas públicas na área educacional contemplassem as diferenças culturais.

Apesar do impacto significativo nas políticas públicas, ocasionado pela ampliação do conceito, ainda é algo permeado por ambiguidades, pois conforme afirma Candau (2013, p. 150), “uma vez que esta incorporação ocorre no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas neoliberais, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda das principais organizações internacionais”.

Alguns desafios precisam ser enfrentados para promover uma educação intercultural, como a necessidade de desconstrução, sendo necessário entrar no universo de preconceitos e discriminações presentes nas relações sociais e nos contextos em que vivemos, para promover um processo de desnaturalização e explicação dos estereótipos e preconceitos que provocam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais, sendo este um elemento de fundamental importância.

Assim como também questionar o caráter monocultural e etnocêntrico, que estão de forma explícita ou implícita nas escolas, no currículo escolar e nas políticas educacionais, questionando sobre a forma de escolha e critérios utilizados na seleção de conteúdos escolares,

desestabilizando a suposta “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas que formam as ações educativas.

No contexto da Educação do Campo, embora importantes conquistas legais tenham sido alcançadas - como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2002) -, sua implementação efetiva enfrenta três grandes desafios estruturais: O primeiro desafio trata-se da contradição entre reconhecimento legal e precarização material, que embora os direitos educacionais do campo estejam assegurados juridicamente, na prática observa-se: investimentos insuficientes na infraestrutura escolar rural; formação docente terceirizada e descontínua; falta de políticas públicas consistentes.

O segundo desafio está relacionado à influência da globalização hegemônica na educação: voltada para a atuação do agronegócio e de organismos internacionais (como o Banco Mundial) resulta em: Padronização curricular que desconsidera os saberes locais; definição de qualidade educacional baseada em critérios mercadológicos; incentivo à migração de estudantes para escolas urbanas. O terceiro desafio está relacionado à apropriação superficial da interculturalidade que manifesta-se através de: Projetos educacionais pontuais e desconectados da realidade cotidiana; Folclorização da cultura camponesa (transformada em elemento exótico); Discurso de valorização que não se concretiza nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, urge a desconstrução do campo como lugar de atraso, a desnaturalização de que o sujeito do campo não precisa de conhecimento, através da reprodução de estereótipos como matuto, assim como também o questionamento da escolha dos conteúdos escolares que apenas valorizam os saberes urbanos, folclorizando e na maioria dos casos silenciando os saberes e cultura dos povos camponeses.

A interculturalidade se situa numa visão de transformação estrutural e sócio histórica, que confronta e questiona as bases ideológicas baseadas na lógica epistêmica eurocêntrica, que no campo educacional afirmam incorporar representações e culturas, mas no seu interior “reforçam estereótipos e processos coloniais de racialização” (Oliveira e Candau, 2013, p. 290, tradução nossa).

Outro núcleo de preocupações acerca dos desafios de uma educação intercultural está na articulação entre igualdade e diferença, seja no nível de políticas educativas, seja nas práticas pedagógicas, uma preocupação pelo reconhecimento e valorização das diferenças culturais, práticas diversas e saberes, e da afirmação em sua relação com o direito à educação para todos, e desta forma sejam reconhecidos os diferentes sujeitos socioculturais, rompendo assim com a

prática da cultura escolar multicultural.

Um terceiro núcleo refere-se ao resgate dos processos de construção de identidades socioculturais, seja ao nível pessoal seja coletivo. Trata-se de um elemento fundamental as “histórias de vida, tanto pessoais, como coletivas, e que podem ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educativo” (Candau, 2013, p.158).

Para isto, faz-se necessário um processo dinâmico e histórico da cultura, que seja capaz de integrar histórias e novas configurações, proporcionando o reconhecimento e o diálogo entre diferentes saberes, práticas dos diferentes grupos culturais. Conforme destaca Walsh (2013, p.29 – tradução nossa), “as lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender e reaprender, reflexão e ação”.

Um núcleo final trata-se de promover experiências de interação sistemática com “outros”, mediante experiência de interação com diferentes formas de viver e de nos expressar, podemos relativizar nossa forma de atribuir sentido e nos situarmos no mundo. É a “capacidade de desenvolver projetos que envolvam uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas origens sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.” (Candau, 2013, p.159).

A capacidade de desenvolver projetos que promovam uma dinâmica sistemática de diálogo e construção coletiva entre grupos diversos (sociais, étnicos, religiosos e culturais) representa um elemento fundamental da educação intercultural, indo além da simples tolerância ou coexistência passiva. Essa abordagem exige: (1) uma ação sistemática mediante planejamento e criação de espaços regulares de interação; (2) um diálogo horizontal baseado na escuta ativa e no questionamento de preconceitos; e (3) uma cooperação efetiva que supere imposições culturais para gerar saberes compartilhados.

Na Educação do Campo, esses princípios se concretizam através de currículos participativos construídos com comunidades rurais, indígenas e quilombolas, metodologias que valorizem saberes tradicionais e avaliações pluralistas. Essa perspectiva se diferencia por combater ativamente as assimetrias de poder e rejeitar visões folclóricas da diversidade, como evidenciado em projetos de manejo sustentável que integram harmoniosamente conhecimentos científicos e tradicionais, criando assim uma verdadeira síntese intercultural.

A proposta de uma pedagogia decolonial e de uma interculturalidade crítica exige a superação tanto dos padrões epistemológicos hegemônicos no interior

da interculturalidade brasileira, como também a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (Oliveira e Candau, 2013, p.302, tradução nossa).

Assim, para a reconstrução da dinâmica educativa, a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas atividades e/ou situações realizadas em alguns momentos específicos ou datas comemorativas, da mesma forma que não deve estar restrita a determinados grupos sociais. Esta é uma abordagem que precisa abranger todos os atores em todas as dimensões educativas. Afeta na organização da escola, na seleção curricular, as línguas, práticas pedagógicas, relação com a comunidade, papel do professor, entre outras.

Outro elemento de grande importância está relacionado à promoção de processos de “empoderamento” para aqueles atores sociais que tiveram historicamente menos poder na sociedade, e consequentemente menos possibilidades de influenciar decisões e processos educativos. Para Candau (2013, p.159) “o empoderamento começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência, que cada pessoa tem para que possa ser sujeito da sua vida e ator social”.

Vale ressaltar que o “empoderamento” possui uma dimensão coletiva, que trabalha com grupos minoritários discriminados e marginalizados pela sociedade, favorecendo a sua participação e organização de forma ativa na sociedade civil, para que assim possam lutar por igualdade de condições de vida em sociedades marcadas estruturalmente por mecanismos de desigualdade e discriminação, promovendo transformações sociais, mediante a formação de uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as diferenças de poder entre diferentes grupos culturais, e assim trabalhar os conflitos existentes promovendo relações de apoio.

Este capítulo demonstrou como a modernidade-colonialidade estruturou um sistema educacional hierárquico que elevou os saberes eurocêntricos à condição de universalidade, enquanto marginalizou epistemologias indígenas, negras e campesinas, reduzindo-as a expressões folclóricas. A análise da diferença colonial revelou três dinâmicas fundamentais: a educação como instrumento de dominação, a escola como espaço de resistência e a interculturalidade crítica como projeto emancipatório. A Educação do Campo emerge, nesse contexto, como um contraponto decolonial que desafia estereótipos e propõe currículos participativos, ainda que enfrente paradoxos entre reconhecimento legal e precarização material.

Os movimentos sociais do campo, ao reivindicarem uma educação específica e diferenciada, transformam a escola em território de disputa epistêmica, onde saberes

tradicionais dialogam criticamente com conhecimentos científicos. Contudo, como evidenciado no Programa Escola da Terra, a implementação de práticas interculturais esbarra na colonialidade persistente das estruturas educacionais e na apropriação neoliberal da diversidade. A verdadeira interculturalidade exige mais que inclusão superficial: demanda a desestabilização das hierarquias de poder e saber que perpetuam o epistemicídio.

Nesse sentido, a luta por uma educação decolonial no campo não se limita à esfera pedagógica, mas conecta-se a projetos mais amplos de justiça social, soberania alimentar e reforma agrária. Como demonstram as epistemologias de fronteira, a transformação radical do sistema educacional só será possível quando os saberes campestinos forem reconhecidos como fundamentais na construção de um projeto político-pedagógico que una resistência e emancipação.

O próximo capítulo explorará acerca do percurso histórico de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) na luta por uma educação específica e diferenciada para os povos campestinos assim como os princípios que norteiam esse modelo de ensino que busca promover a valorização da cultura e saberes dos povos do campo através de uma educação específica e diferenciada que promova o sujeito do campo como protagonistas de sua história.

3 TERRITÓRIO, SABERES E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO FRENTE À COLONIALIDADE EDUCACIONAL

A Educação do Campo emerge como resposta às desigualdades históricas impostas ao meio rural, desafiando o modelo hegemônico da Educação Rural tradicional, marcado por uma lógica urbanocêntrica, produtivista e pela colonialidade do saber. Desde o período colonial, o sistema educacional brasileiro privilegiou a elite urbana, relegando às populações rurais uma formação instrumental voltada à subserviência econômica. Essa estrutura excludente persistiu mesmo após avanços legais, como a Constituição de 1934 e a LDB de 1996, que, embora tenham incorporado a educação rural ao ordenamento jurídico, mantiveram uma perspectiva assimilacionista, reforçada por medidas como o fechamento de escolas no campo em favor do transporte escolar — aprofundando a marginalização dessas comunidades.

A virada paradigmática ocorreu com a mobilização dos movimentos sociais camponeses, como o MST, que, a partir da década de 1980, passaram a reivindicar uma educação enraizada na realidade e nos saberes do campo. Essas lutas culminaram no Paradigma da Educação do Campo, consolidado pelo Decreto nº 7.352/2010, que redefine a escola como espaço de resistência, produção de conhecimento e afirmação identitária. Nessa perspectiva, a educação transcende a mera transmissão de conteúdos, articulando-se às lutas por terra, soberania alimentar e direitos sociais, ao mesmo tempo em que confronta a hierarquia epistêmica que historicamente subalternizou os saberes camponeses.

3.1 Do Silenciamento à Voz: a construção da Educação do Campo como Paradigma Contra-Hegemônico

Nesta seção, trataremos sobre a Educação do Campo que surge como resposta às desigualdades históricas impostas ao meio rural, contrapondo-se ao modelo hegemônico da Educação Rural tradicional, marcada pela lógica urbanocêntrica, produtivista e pela colonialidade do saber. Ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo, como o MST, passaram a reivindicar uma educação que valorizasse suas culturas, saberes e formas de vida. Esse processo resultou na construção do Paradigma da Educação do Campo, que propõe uma pedagogia crítica, vinculada à realidade e às lutas dos povos camponeses. A escola do campo, nesse contexto, torna-se um espaço de

resistência, de produção de saberes próprios e de afirmação da identidade camponesa.

O campo brasileiro historicamente foi marcado pela ideia de lugar atrasado, desconsiderando a diversidade de sujeitos e relações sociais que convivem, sendo este pensamento parte da ideia lógica do capital que considera apenas o espaço de produção e do latifúndio, este que teve sua origem a partir da colonização, pois “a metrópole precisava extrair da colônia a produção de bens necessários para a manutenção da coroa portuguesa” (Santos, 2020, p.435).

A Lei das Sesmarias foi uma importante medida legal criada pelo rei D. Fernando I em Portugal, em 1375, durante a crise agrícola e de abastecimento enfrentada pelo país na época. Ela foi aplicada no Brasil a partir de 1530, durante o período colonial. Seu objetivo principal era combater a escassez de alimentos, estimulando o cultivo agrícola e a ocupação do território, evitando assim a existência de terras ociosas.

Sendo assim, a Coroa Portuguesa doava grandes extensões de terra — denominadas sesmarias — a pessoas que tinham condições de cultivá-las e produzir nelas (geralmente aliadas da Coroa ou nobres). Os sesmeiros (aqueles que recebiam a terra) eram obrigados a cultivá-las; caso contrário, perdiam o direito sobre elas. Se as terras ficassem abandonadas ou improdutivas, poderiam ser redistribuídas a outras pessoas que demonstrassem interesse em cultivá-las.

Com a colonização, Portugal estendeu o sistema ao Brasil a partir de 1530, consistindo em doações de terras feitas pela Coroa a colonos em troca de exploração econômica (agricultura, pecuária, entre outras). Isso atraía muitos portugueses pobres, que, ao chegarem, ocupavam terras indiscriminadamente. Junto a esse processo, houve tentativas de escravizar os indígenas e, após o fracasso dessas tentativas, os africanos foram escravizados — grupo que, sem acesso à terra, acabou reforçando uma estrutura concentradora de propriedades, que persiste até hoje em algumas regiões.

Com a Independência do Brasil, a Lei das Sesmarias foi oficialmente revogada em 1822. Por algum tempo, o país ficou sem uma legislação clara sobre a posse de terras, até que, em 1850, foi criada a Lei de Terras, que estabeleceu a compra como única forma de aquisição de propriedade — mais um marco de exclusão das camadas mais pobres.

Na época, o modelo de desenvolvimento baseado no latifúndio foi marcado por diversos fatores contestados pelos Movimentos Sociais, entre eles a negação do campesinato, o êxodo rural provocado pelo esvaziamento do campo, do crescimento e expansão do agronegócio, uso

extensivo de agrotóxico, controle das sementes geneticamente modificadas.

Em oposição à ideia hegemônica baseada no latifúndio e no agronegócio, os Movimentos Sociais recolocaram o campo no cenário das políticas, partindo da visão de “território como um espaço de produção da vida” (Santos, 2020, p.436).

Nesse sentido, enquanto o latifúndio e o agronegócio enxergam a terra como fonte de lucro, os Movimentos Sociais a concebem como base material e cultural da vida. Para esses grupos, a discussão sobre território transcende a visão da terra como mero recurso econômico, representando, antes, um espaço de existência no qual as comunidades cultivam tradições, relações sociais e modos de vida próprios. Essas divergências se materializam em políticas públicas, como os conflitos por demarcação de terras, os incentivos à agroecologia e os subsídios ao agronegócio.

É importante compreender, ao se falar sobre território, que este conceito por diversas vezes é utilizado como instrumento de dominação das comunidades, mediante o controle social dos modelos desenvolvidos e apresentados pelo capital. Segundo Santos (2020, p.437),

A ideia de território como totalidade refere-se ao entendimento dele como um todo integrado, porém não como uno. Cada território é uma totalidade multidimensional, que é determinada pelas relações sociais. Dessa forma, cada sujeito poderá criar as referências de seu território. Dentro dele estão as várias dimensões que o constituem: política, social, econômica e geográfica, dentre outras. Daí decorre a ideia de multiculturalidade.

O território evidencia a existência do território material e imaterial, por se tratar de um espaço multidimensional e multiterritorial. O território material está relacionado aos espaços físicos e os imateriais aos pensamentos, conceitos, teorias e ideologias, através dos espaços sociais.

No Brasil, as questões agrárias dividem o campo em duas concepções distintas: o território camponês, que se auto-organiza para a subsistência, como meio para potencializar todas as dimensões da vida de seus sujeitos, ou seja, organiza-se para a própria existência, com paisagem heterogênea, caracterizada pela presença de pessoas; e o território do agronegócio, cuja organização está na produção de mercadorias para exportação, que apresenta paisagens homogêneas, ocupadas predominantemente pela mercadoria, através da monocultura e pouca presença humana.

Cabe destacar que cada território – seja do agronegócio ou camponês – é regido por um

paradigma específico, o qual reflete seu sistema socioeconômico e sua funcionalidade estrutural. Enquanto o paradigma do agronegócio se caracteriza pela concentração de poder e pela reprodução de desigualdades, sobretudo mediante a exclusão dos camponeses do acesso a terra, capital e tecnologia, o paradigma camponês, em contrapartida, configura-se como resistência, denunciando os efeitos da expropriação e da marginalização impostas pelo modelo hegemônico, conforme reforça Santos (2020):

O paradigma do capitalismo agrário, no qual situa o território do agronegócio, pauta-se na concentração de poder expresso em terra, dinheiro e tecnologia. Enquanto um representa o problema da concentração de poder mediado pelo capital, com o crescimento da desigualdade pela exclusão dos camponeses do acesso à “terra, capital e tecnologia”, o outro se ocupa em travar uma luta que denuncie a “violência da exclusão e da expropriação” (Santos, 2020, 438).

Através da utilização de um novo termo, o conceito de agronegócio foi criado com a intenção de mascarar os velhos problemas da questão agrária, como também a construção ideológica que tenta mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista, aquela relacionada à exploração, ao trabalho escravo, ao coronelismo, à extrema concentração de terra, ao atraso político e econômico, carregado da ideologia do capitalismo agrário.

A questão agrária torna-se um problema estrutural do modo capitalista de produção ao provocar “o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia” (Fernandes, 2008, p.39). E para se territorializar, o capital precisa destruir outros territórios, a exemplo dos territórios camponeses e indígenas, conseqüentemente gerando como problema a expansão da miséria, devido à exclusão destes no acesso à terra, ao capital e à tecnologia.

O paradigma da questão agrária não apenas denuncia a violência inerente aos processos de exclusão e expropriação, mas também propõe o enfrentamento direto das estruturas do capital como via de superação. Em contrapartida, o paradigma do capitalismo agrário limita-se a reconhecer tais contradições sem questioná-las estruturalmente, apresentando a plena integração ao sistema capitalista como única solução possível.

Desse modo, consolidou-se entre muitos especialistas a concepção de que o espaço rural teria perdido sua centralidade no processo de desenvolvimento, passando a ser percebido como um âmbito 'atrasado' em contraste com a dinâmica urbana. Essa perspectiva previu o gradual desaparecimento do campesinato – seja pelo êxodo rural, seja pela inviabilização econômica da pequena produção –, defendendo que a única alternativa viável para os agricultores familiares

seria sua subordinação estrutural ao modelo do agronegócio, conforme afirma Caldart:

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista (Caldart et al., 2011, p.29).

Sobre o processo de destruição do campesinato, os dois paradigmas tratam conforme suas lógicas. Para o paradigma do capitalismo agrário, acreditou-se na metamorfose do camponês em agricultor familiar; sendo assim, seu fim não estaria relacionado à expropriação gerada pela desigualdade, “mas sim na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar” (Fernandes, 2008, p.45).

Essa é uma visão equivocada, ao afirmar que o camponês inserido no mercado capitalista, diante da utilização de novas tecnologias, se transformaria em agricultor familiar, o que gerou uma enorme confusão: entre os movimentos camponeses se imaginava que camponês seria o pequeno agricultor pobre e o agricultor familiar seria o pequeno agricultor rico.

Para se conceber uma educação que tenha por base o campo e seja destinada ao campo, é necessário desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, para mudar as desigualdades educacionais historicamente estabelecidas entre campo e cidade. A começar pela visão urbanocêntrica, que classifica o campo como um lugar de atraso, meio secundário e provisório, no qual as políticas têm se baseado como forma de suprir as demandas e necessidades das cidades e das classes dominantes, através de “conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial” (Brasil, 2007, p.13).

É necessário desconstruir a imagem que temos na academia, na política e nos governos de que, para a escolinha rural, qualquer coisa serve, não existindo a necessidade de um olhar para a sua estrutura física, os recursos, materiais pedagógicos ou até mesmo a formação dos professores a ela destinados, isto baseado na ideia de que “para mexer na enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras” (Arroyo, 1999, p.16).

A trajetória histórica da educação rural no Brasil tem sido marcada por uma visão reducionista que limita sua função ao ensino das primeiras letras, materializada na figura da

escola precária – a chamada 'escolinha "cai não cai"' (Arroyo, 1999). Essa realidade se caracteriza pela ausência de infraestrutura adequada, com espaços improvisados em residências de moradores locais, conduzida por docentes sem formação pedagógica mínima, perpetuando assim um ciclo de exclusão educacional.

Essa concepção parte de uma visão utilitarista e reducionista que historicamente orientou a educação rural no Brasil, onde a escola rural teria a função de transmitir apenas conhecimentos considerados úteis às atividades agropecuárias básicas (lavoura, criação de animais, comercialização), reforçando assim a ideia de que não haveria necessidade de uma formação ampla (científica, humanista ou crítica) para a população do campo.

Desta forma naturalizando a pobreza estrutural das escolas rurais, seja na infraestrutura deficiente, conteúdos simplificados (primários) e a ausência de investimentos em formação docente, ou seja, a “escolinha das primeiras letras” (Arroyo, 1999) simboliza esse projeto educacional que nega o direito a uma educação integral ao oferecer o mínimo. Que enxerga a educação apenas como ferramenta de produtividade, não de desenvolvimento humano, ou seja, seu caráter ideológico estaria reduzido a: formar trabalhadores, não cidadãos. Diante disso,

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (Arroyo, 1999, p.26).

A cidade era vista como referência de ensino, reflexo da subordinação imposta pela sociedade moderna da cidade sobre o campo; essa imposição resultou no estabelecimento do estereótipo de fraco e atrasado, atribuído ao camponês brasileiro. Um exemplo disso é a história do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, que apresenta a figura de um caipira preguiçoso (doente), que se transforma em um rico fazendeiro rodeado de comodidades urbanas, graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório.

Essa dinâmica constitui um reflexo das relações historicamente construídas entre campo e cidade no contexto brasileiro, relações estas marcadas por uma estrutura de subordinação do espaço rural frente ao urbano, conforme analisado por Caldart et al. (2011, p.31).

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela

ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

A trajetória histórica aqui analisada revela a construção ideológica de uma suposta "incapacidade" do meio rural de desenvolver-se autônoma e plenamente nos âmbitos social, cultural e econômico sem a subordinação ao urbano. Como destaca Fernandes (1999, p.46), consolidou-se "uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado". Contudo, essa perspectiva dicotômica desconsidera a natureza dialética das relações campo-cidade, que na realidade se constituem por interdependências recíprocas - fenômeno visível, por exemplo, nas complexas articulações entre trabalho agrícola e industrial no processo produtivo nacional.

No atual modelo de desenvolvimento da agricultura, as tecnologias produzidas servem para ampliar ainda mais a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar, modelos distintos de organização do trabalho, cujos interesses políticos e econômicos são diferentes. Cria-se através da ideia de "integração" uma verdadeira subordinação que torna os camponeses dependentes do urbano nas formas política, econômica e tecnológica.

Mesmo "o termo camponês foi carregado de significados pejorativos, interpretando-o como selvagem e em estágio de atraso no processo de desenvolvimento" (Fernandes, 1999, p.48), assim como também o termo agricultura familiar foi relacionado à noção de moderno enquanto o termo cultura camponesa ligado a noção de atraso. Essa estigmatização serviu para justificar a dominação e a marginalização dos modos de vida rurais, enquadrando-os como obstáculos à modernização. Atualmente, movimentos sociais buscam ressignificar positivamente a identidade camponesa, reivindicando seu valor cultural, ecológico e político.

Segundo Fernandes (1999), a agricultura camponesa caracteriza-se predominantemente pelo trabalho familiar, sendo esse o principal elemento que sustenta a produção agrícola. No entanto, o autor ressalta que, em determinados períodos do ciclo produtivo, é comum a contratação de mão de obra assalariada temporária, especialmente em momentos de maior demanda, como plantio e colheita. Dessa forma, a agricultura camponesa articula o trabalho familiar com formas complementares de trabalho externo, sem perder sua base organizativa centrada na família. Ao mesmo tempo ela é um setor importante para o desenvolvimento econômico local, ao gerar emprego, renda e segurança alimentar.

É necessário romper essa visão unilateral e dicotômica entre moderno e atrasado, que

gera a dominação da cidade sobre o campo, para se afirmar o caráter mútuo da dependência onde o rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro (Caldart et al., 2011).

A Educação do Campo emerge a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente daqueles vinculados às populações rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Trata-se de uma reação crítica à educação tradicionalmente destinada aos povos do campo, a qual se caracterizava por ser desatualizada, urbana e descontextualizada, desconsiderando a realidade, a cultura e os saberes próprios das comunidades camponesas.

O percurso de mobilização social, aliado à organização e às formas de vida dos camponeses, constituiu a base para a inserção da Educação do Campo na agenda das políticas públicas, sendo progressivamente reconhecida pelo Estado como uma proposta legítima e necessária. Nesse contexto, os valores, os modos de produção, as tradições e a cosmovisão camponesa passaram a ser respeitados e incorporados como elementos fundamentais no processo educativo.

É importante destacar que a oferta escolar para os povos camponeses está alicerçada em três fases históricas que marcam essa trajetória: o Paradigma Rural Hegemônico, o Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica e o Paradigma da Educação do Campo. Nesse sentido, “ressaltamos que o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias” (Lemos, 2013, p. 67), evidenciando que tais mudanças refletem tanto os movimentos sociais quanto as reconfigurações no campo das ideias e práticas educacionais.

O início do século XX, particularmente a partir de 1910, foi marcado por profundas transformações nos âmbitos político, econômico e social no Brasil, período em que a Educação Rural emergiu como objeto de preocupação para as elites dominantes. Esse interesse decorreu, sobretudo, do intenso processo de migração rural-urbana que, já na década de 1920, acarretou no crescimento desordenado dos centros urbanos e na problematização do êxodo rural como questão social.

O rápido crescimento das cidades, associado à incapacidade do mercado urbano de absorver a mão de obra excedente, fez com que as classes dominantes passassem a enxergar o fluxo migratório como uma ameaça à ordem estabelecida. Nesse contexto, políticos e educadores alinhados aos interesses das elites agrárias passaram a defender propostas educacionais que visavam à fixação da população no campo.

Como resultado dessa perspectiva, conforme destaca Oliveira (2020, p.43), "grandes latifundiários construíram escolas em suas terras, para ofertar educação escolar à população

rural", estratégia que revela a instrumentalização da educação como mecanismo de contenção social e manutenção do status quo. Esse controle social era exercido por meio do Ruralismo Pedagógico (consolidado nos anos de 20 e 30), corrente educacional que transformava a escola rural em instrumento de dominação, buscando assegurar a permanência das populações camponesas no campo mediante uma educação tecnicista e acrítica. Tal modelo intencionalmente negava o acesso ao conhecimento científico e à formação política, alinhando-se estruturalmente aos interesses do agronegócio e da grande propriedade rural.

Contudo, o modelo educacional então implementado caracterizava-se por sua natureza essencialmente domesticadora, alinhada aos interesses dos grandes proprietários de terra e separada das reais necessidades das comunidades camponesas. Tratava-se de uma educação funcional aos modelos econômicos perversos, que perpetuavam relações de exploração; desvinculada dos saberes e demandas locais, ao impor um currículo urbano-centrado; e reprodutora das estruturas de poder vigentes, sem promover efetiva emancipação social.

Essa contradição entre o discurso de "educação para o campo" e a realidade de uma pedagogia de controle marcaria profundamente as lutas posteriores por uma educação verdadeiramente comprometida com os interesses das populações rurais.

A partir da década de 1930, a preocupação com a necessidade de formação de pessoas capacitadas para operar os novos maquinários de produção fez com que a educação nos territórios camponeses passasse a integrar as agendas governamentais. Nesse contexto, compreende-se que o fortalecimento da agricultura passou a ser associado à educação formal, uma vez que “os trabalhadores deveriam saber os conhecimentos básicos, no que se refere ao contexto urbanocêntrico e industrial, para lidar com as máquinas e as novas tecnologias” (Oliveira, 2020, p. 44).

Como resultado, houve uma significativa ampliação da oferta de educação escolar no meio rural, porém com um modelo voltado para uma cidadania urbana, atendendo às demandas do setor produtivo. Essa educação passou a ser orientada por critérios de produtividade e eficiência, o que implicava a necessidade de que “os sujeitos deveriam incorporar os moldes da vida urbana para, então, serem considerados integrantes da sociedade dominante caracterizando a Colonialidade do Ser.” (Lemos, 2013, p. 44).

Nesse sentido, ao negar os modos de ser, viver e sentir dos povos do campo, impõe-se uma subjetividade colonial, que os associa à ideia de atraso. A exploração e a naturalização dessa dominação constituem marcas da Colonialidade do Ser, que deslegitima as identidades camponesas. É nesse contexto que se institui o Paradigma da Educação Rural Hegemônica, por meio de uma educação alicerçada em práticas docentes descontextualizadas da vida, do trabalho

e da cultura dos sujeitos do campo. Trata-se de um projeto educacional sustentado pela hegemonia de um pensamento monocultural, expressão direta da Colonialidade do Poder. Como consequência, os saberes construídos a partir das vivências e experiências dos povos do campo foram sistematicamente excluídos dos currículos escolares, reforçando a marginalização desses sujeitos no espaço educacional.

Nesse sentido conforme Lemos (2013, p.72),

No Paradigma da Educação Rural Hegemônica não era importante uma formação escolar para os camponeses e as práticas curriculares estavam alicerçadas em uma visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno) no qual o modelo a ser seguido era urbanocêntrico, onde os saberes dos povos camponeses são folclorizados.

Trata-se, portanto, de uma educação escolar estruturada a partir do modelo didático-pedagógico urbano, que adota como referência os saberes científicos produzidos na cidade. O planejamento, a organização curricular e os conteúdos de aprendizagem, nesse contexto, reforçam a subordinação do território rural ao urbano, negando a legitimidade dos saberes e práticas próprias das comunidades camponesas.

Na década de 1950, foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural, com a proposta de “buscar capacitar os trabalhadores rurais para conhecer e acompanhar as mudanças tecnológicas” (Oliveira, 2020, p. 45). Embora visasse expandir a escolarização no campo, sua orientação era predominantemente assistencialista e conservadora, sem considerar as reais demandas dos sujeitos do campo.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil vivenciou um contexto de repressão política sob o regime da Ditadura Militar, o que resultou em diversas tentativas de desarticulação das lutas sociais, incluindo as mobilizações dos povos do campo. Nesse período, os movimentos sociais que reivindicavam direitos historicamente negados à população camponesa foram criminalizados, e a educação rural foi silenciada quanto às suas especificidades e necessidades.

Apesar dos desafios impostos pelo autoritarismo, os movimentos sociais conseguiram se rearticular, ainda que de maneira precária. Emergiram, nesse contexto, lideranças camponesas marcadas por práticas de desobediência civil (Oliveira, 2020), impulsionadas pela convicção de que a participação popular nos processos decisórios seria essencial para a transformação das estruturas sociais e para a construção de um modelo de sociedade democrática.

A sociedade capitalista industrial foi amplamente criticada pelos movimentos sociais

por promover a exclusão de determinados sujeitos por meio de diversas formas de institucionalização e opressão, sobretudo através dos processos de escolarização. Nesse contexto, emergiram manifestações contrárias ao modelo educacional hegemônico, que servia majoritariamente aos interesses das elites, ao mesmo tempo em que surgiram propostas de alternativas educativas voltadas à valorização das classes populares.

No Brasil, a Educação Popular tem em Paulo Freire sua principal referência, ao propor uma prática que rompe com a pedagogia tradicional e a simples reprodução de conteúdos. Nessa perspectiva, como destaca Lemos (2013), trata-se de uma educação contra-hegemônica, oriunda dos povos oprimidos e comprometida com seus interesses e visões de sociedade.

A Educação Popular ganhou materialidade a partir das lutas sociais que tinham a educação como base para a transformação da realidade, e contribuiu para a constituição do que passou a ser denominado Paradigma da Educação Rural Contra Hegemônica. Este paradigma defende uma Educação Escolar Crítica, fundamentada em processos educativos vinculados à realidade concreta dos sujeitos. Ademais, a Educação Popular também “ganhou espaço nas instituições educacionais não formais, assumindo a proposição política da luta de classes, especificamente a luta pela Reforma Agrária” (Lemos, 2013, p. 73).

Freire (1996) denuncia uma forma de educação que perdurou por muitos anos nas instituições de ensino, marcada por uma prática alienadora, que enquadra os sujeitos em modelos que desconsideram suas realidades e contextos sociais. Para ele, a função da educação é promover a conscientização, permitindo ao sujeito desenvolver uma leitura crítica do mundo e reconhecer-se como agente de transformação.

Dessa forma, o Paradigma da Educação do Campo caracteriza-se por sua vinculação direta às lutas de classe, especialmente aquelas relacionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil. Nesse paradigma, são priorizadas “formas outras do fazer pedagógico pautado nas vivências dos sujeitos sociais marginalizados na sociedade hegemônica” (Oliveira, 2020, p. 47).

A Ditadura Militar instaurou um regime de repressão e controle social que impactou profundamente a educação e outros setores da sociedade, impondo uma lógica autoritária de obediência. Nesse contexto, a escola passou a atuar como um espaço de negação das identidades dos sujeitos do campo, promovendo a imposição de uma identidade urbana tida como modelo ideal.

Dentre os diversos grupos que, de forma discreta, se organizaram em defesa da

redemocratização do país e da valorização cultural e educacional dos povos do campo, destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A partir da década de 1980, o MST teve papel relevante nas reivindicações relacionadas à Educação do Campo.

No Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel (PR), em 1984, foi formalmente criado o movimento, no contexto de mobilizações sociais que também contaram com a participação ativa de outros grupos, como o Movimento das Mulheres, sindicatos e associações de bairro. Conforme Oliveira (2020, p. 47), “a apropriação capitalista da terra foi o que motivou as lutas sociais do MST pela Reforma Agrária no Brasil, tendo em vista que o modelo colonial de distribuição de terra perdura até hoje”.

Houve intensa pressão popular por parte de movimentos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que mobilizaram a sociedade civil no enfrentamento ao regime da ditadura militar.

Nesse processo de luta e resistência, a partir da década de 1980, a Educação do Campo passou a integrar a pauta de temas estratégicos voltados à redemocratização do país. Os movimentos sociais do campo emergem, nesse contexto, como sujeitos coletivos que desafiam a colonialidade do poder e do saber, reivindicando o direito à construção de epistemologias próprias. Suas lutas ocorrem em um território de confronto entre saberes historicamente subalternizados e o paradigma epistêmico dominante, ocupando o que se pode denominar de espaço da diferença colonial.

Dessa forma, os Movimentos Sociais do Campo afirmam o campo como espaço de vida, trabalho e cultura, reconhecendo-o como território de produção de saberes. Nesse contexto, os povos camponeses reivindicam o direito à condição epistêmica (Lemos, 2013). Em oposição às ações de subalternização, esses movimentos propõem um novo projeto de educação escolar, fundamentado em epistemologias e projetos políticos alternativos, que rompem com as estruturas dominantes e que configuram o chamado Paradigma da Educação do Campo.

Durante o processo de redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, os movimentos sociais passaram a reivindicar um novo projeto de sociedade. Entre essas lutas, os camponeses defenderam uma proposta educacional que atendesse às especificidades do meio rural e contestasse os padrões hegemônicos e capitalistas. Essas ações colocaram em xeque o poder dominante sustentado pela Colonialidade do Saber (Quijano, 2005), que utilizou a educação escolar como instrumento para desvalorizar, romantizar e folclorizar os saberes e práticas culturais dos povos do campo, relacionando-os a valores considerados ultrapassados. A partir

dessa lógica colonial, “reprimiu-se os modos de produção de saberes através da subalternização epistêmica, operando na repressão de outras formas de conhecimento e negando o legado intelectual e histórico dos povos camponeses” (Lemos, 2013, p. 76).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que passou a garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, criando um marco legal que possibilita às populações do campo reivindicar esse direito com base na cidadania. No entanto, ainda que a luta por uma educação voltada aos povos do campo já estivesse presente, a concepção de educação apresentada no texto constitucional era genérica e abstrata, não contemplando de maneira efetiva as especificidades dos diferentes contextos nos quais deveria ser aplicada.

Os acontecimentos entre a década de 1990 e os anos 200 são essenciais para compreendermos os aspectos iniciais do projeto de Educação do Campo como,

Em 1996, a Lei de diretrizes e Bases para a Educação Básica estabelece a Educação do Campo como uma modalidade específica de educação, a qual deve ter respeitada as especificidades e que o calendário escolar se adapte às particularidades da vida nos territórios camponeses e de cada região. Esse seria um marco legal que influenciaria as políticas de educação para os povos do campo. (Oliveira, 2020, p.48).

Em 1997, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), evento que contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outras instituições. Esse momento marcou o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo, estabelecendo um diálogo assimétrico e tensionado entre o Estado e a sociedade civil. A partir desse contexto, iniciou-se o reconhecimento das diferenças socioculturais e da necessidade de reconstrução do projeto político-pedagógico das escolas do campo por parte do Estado (Oliveira, 2020, p. 49).

Como resultado dessas mobilizações, em 2002 foi elaborada a primeira legislação educacional voltada para a Educação Básica nas escolas do campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 36/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fundamentadas em um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento sustentável dos povos do campo.

Em 2004, ocorreu a Segunda Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo", na qual foram discutidas as complexidades e especificidades da modalidade educacional, além da ampliação do debate com a colaboração de novos parceiros. Nesse mesmo período, em virtude

da intensificação das lutas sociais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

De acordo com Oliveira (2020, p. 49), “por meio dessas mobilizações nacionais, o território campestre passou a ser visto como um lugar que estabelece relações sociais, econômicas, políticas e educacionais distintas daquelas presentes no território urbano”, rompendo, assim, com o paradigma da educação rural tradicional.

Cabe destacar que a Educação do Campo não se restringe à garantia de acesso ao conhecimento sistematizado. Ela também propõe uma crítica contundente às formas de conhecimento impostas pela colonialidade do saber. Nesse sentido, o Paradigma da Educação do Campo constitui-se como um projeto político-pedagógico voltado à denúncia do modelo de educação rural vigente até a década de 1950. A partir da década de 1960, intensificaram-se as manifestações que reivindicavam uma educação específica e diferenciada para os povos do campo (Oliveira, 2020, p. 49).

Dessa forma, compreende-se que uma escola do campo deve estar vinculada ao mundo do trabalho, à agricultura, à produção, às lutas pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento para o meio rural. Trata-se de uma proposta de educação intercultural, que valoriza e fortalece a cultura, os saberes e as crenças dos povos campestres. Essa proposta confronta os conceitos dominantes e propõe resistir ao uso da diferença colonial como mecanismo de silenciamento dos processos de produção de conhecimento, das formas de organização da ação educativa e da afirmação da condição epistêmica dos sujeitos do campo.

O Paradigma da Educação do Campo baseia-se na superação do antagonismo, de modo que campo e cidade sejam vistos como complementares e de igual valor, ao considerar e respeitar que nesses espaços existem tempos e modos diferentes de viver e produzir, afirmando os variados modelos de organização de educação e escola, contrariando desta forma a pretensa superioridade do urbano sobre o rural.

A construção de uma educação contextualizada e transformadora para as populações do campo exige a superação do modelo tradicional de escola rural, marcado por uma visão assistencialista e desconectada das realidades camponesas. Essa transição para a Educação do Campo não se fundamenta apenas em críticas ao caráter excludente da educação rural histórica, mas também no enfrentamento às políticas desenvolvimentistas que reduzem o campo a mero espaço de exploração econômica – seja pelo agronegócio, seja pela degradação socioambiental. Como destaca o documento oficial,

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para a educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também pelas propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (Brasil, 2007, p.13).

Dessa forma, a transição da educação rural tradicional para a Educação do Campo configura-se como uma necessidade urgente, tanto pela crítica ao modelo histórico de ensino no meio rural — que sempre representou o campo como um espaço de atraso, oferecendo uma educação precária e desvinculada da realidade camponesa — quanto pelas resistências às políticas desenvolvimentistas que impõem ao campo um projeto econômico centrado no agronegócio, pautado na monocultura, na concentração fundiária e na exploração predatória dos recursos naturais, em detrimento da agricultura familiar e dos saberes locais. Nesse contexto, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta pedagógica e política alternativa, capaz de confrontar a lógica excludente da escola rural tradicional e do modelo hegemônico de desenvolvimento rural, ao valorizar os sujeitos do campo e seus modos de vida.

A Educação do Campo configura-se como uma proposta educacional diferenciada que busca transformar as políticas públicas de educação a partir dos interesses e necessidades das comunidades rurais, representando uma importante inovação no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Conforme análise de Santos (2020, p.434), esta modalidade de ensino "visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas", caracterizando-se pelo protagonismo histórico dos trabalhadores rurais e suas organizações coletivas.

Sua emergência está intrinsecamente vinculada aos processos de luta e resistência dos movimentos sociais do campo, constituindo-se como crítica contundente às limitações estruturais da educação tradicionalmente oferecida às populações rurais. Nesse sentido, Santos (2020, p.434) ressalta que "a Educação do Campo foi inserida na agenda das políticas públicas, tendo como base a luta social, a organização e a vida dos camponeses", evidenciando seu caráter contra hegemônico. Esse processo de institucionalização resultou da atuação articulada de diversos atores, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos rurais e organizações da agricultura familiar, que através de intensa mobilização política lograram transformar suas demandas em políticas de Estado.

A construção teórico-metodológica da Educação do Campo desenvolveu-se em espaços

coletivos de deliberação, como fóruns, seminários e conferências, onde os próprios sujeitos camponeses definiram os princípios norteadores de uma proposta pedagógica radicalmente distinta da educação rural tradicional. Enquanto esta última frequentemente impunha um modelo urbano de escolarização, descontextualizado das realidades rurais, a Educação do Campo afirma-se como alternativa pedagógica que: (a) incorpora os saberes tradicionais e modos de vida camponeses; (b) respeita os ciclos e temporalidades do trabalho agrícola; e (c) reconhece as formas próprias de organização social do campo.

Essa transformação paradigmática materializou-se em importantes conquistas políticas, como a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em 2002, que representam o reconhecimento formal, pelo Estado brasileiro, da necessidade de políticas educacionais específicas para as populações do campo. Tais avanços demonstram a capacidade de transformação social a partir das bases, evidenciando como os movimentos sociais podem efetivamente influenciar e ressignificar as políticas públicas. Nesse sentido, Caldart (2008, p.71), sinaliza que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu como forma de confronto aos projetos de campo que trazem a lógica do campo como lugar de negócio, “que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa de cada vez menos gente” (Caldart, 2008, p.72), assim como também sobre os direitos coletivos afirmando não se tratar de uma política pública qualquer, mas como um debate de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos, cujo objetivo remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e do embate entre projetos de campo e a lógica da agricultura, que interferem no projeto de país e sociedade, que são reflexos do embate de resistência e dominação entre classes sociais.

A expressão “Educação do Campo” surgiu inicialmente como “Educação Básica do Campo” durante a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 27 a 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO. Passou a ser chamada oficialmente Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, e confirmada em julho de 2004, na II Conferência da Nacional.

Vale ressaltar que as discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em agosto de 1997, realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais. Nas discussões de preparação do documento da I Conferência, foram formulados argumentos que representariam um contraponto ao que no Brasil se denominava Educação Rural, apresentando a expressão “campo” não meramente como algo relacionado ao meio rural, mas como uma reflexão acerca do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

A Educação do Campo é voltada para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, os diversos tipos de assalariados, quilombolas, as nações indígenas vinculadas à vida e ao trabalho no meio rural. A luta, inicialmente protagonizada pelo MST, em áreas de Reforma Agrária, pela transformação da realidade educacional específica nesses territórios, estende-se até os dias atuais, de forma mais ampla, pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo, sendo necessário articular experiências históricas de lutas e resistência com as organizações indígenas e quilombolas, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Educação de Base (MEB), organizações sindicais de diferentes comunidades e escolas rurais.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, apresentou como tema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressando um entendimento comum naquele momento:

A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (Caldart, 2012, p.262).

O evento contou com mais de mil participantes e demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta, passando para 39 entidades, incluindo representantes de órgãos do governo, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que toma em seu documento de criação o posicionamento contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, estabelecendo também o compromisso de combate à criminalização dos movimentos sociais e ao agronegócio. Neste mesmo período, houve a conquista do decreto Presidencial que trata da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma ferramenta para pressionar e dar visibilidade à situação educacional

dos trabalhadores do campo e para que de fato haja mudanças.

O primeiro artigo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca a educação como um conjunto de processos formadores, que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social, destacando ainda a necessidade da educação em vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Sendo assim, não basta levar a criança à escola; é necessário compreender que a escola é mais um dos espaços onde educamos, não o único; processos educativos também são vivenciados no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vida cotidiana.

Porém devemos nos questionar, diante de todos esses espaços educativos, o que a escola precisa fazer? Segundo Arroyo (1999, p.22) a escola precisa:

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola.

Apesar das conquistas legais, a Educação do Campo passou a ser vivenciada baseada na cultura e conhecimentos urbanos, que silenciavam a cultura e saberes próprios dos povos do campo. Assim, nasceu o movimento denominado Por uma Educação do Campo, com o objetivo de “denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais” (Arroyo et al., 2011, p.8).

Um dos traços fundamentais do movimento pela Educação do Campo é a luta dos povos camponeses por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação — uma educação que seja **no e do campo**. No campo, no sentido de que toda população tem o direito de ser educada no lugar onde vive, sem a necessidade de enfrentar longas jornadas, condições precárias de transporte ou, em muitos casos, realizar o trajeto a pé para ter acesso ao ensino escolar.

Do campo, por compreender que “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” (Caldart, 2002, p. 18), ou seja, uma proposta pedagógica fundamentada nos saberes,

valores e modos de vida das populações rurais. Essa concepção se ancora nos princípios da Educação do Campo enquanto direito social, ao rejeitar modelos educacionais impositivos, genéricos e desvinculados da realidade camponesa. Ao contrário, defende-se uma educação construída a partir do território, das experiências e da participação ativa dos sujeitos do campo, reconhecendo o espaço rural como lugar de produção de saberes e identidades, e não apenas como uma localização geográfica.

Nesse sentido, o processo educativo deve ser elaborado por meio da participação democrática das comunidades rurais, em um exercício de autoria coletiva que rompe com as tradicionais relações hierárquicas na formulação de políticas públicas. Trata-se de contestar a lógica centralizadora que elabora propostas nos centros urbanos e as impõe às periferias rurais, desconsiderando suas especificidades e desvalorizando seus conhecimentos.

Portanto, é essencial que a educação destinada aos povos do campo esteja articulada com a cultura camponesa — por meio dos saberes tradicionais, das relações com a natureza e dos modos próprios de organização —, com as necessidades humanas — voltadas à formação integral do sujeito — e com as demandas sociais — como a luta pela terra, a soberania alimentar e os direitos trabalhistas.

Dessa forma, não basta que a escola esteja fisicamente situada no meio rural; é indispensável que ela esteja comprometida com a realidade, a luta e os valores das comunidades camponesas, “ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Caldart et al., 2012, p. 27).

Assim, educação não pode ser tratada como uma mera mercadoria, muito menos como uma política compensatória ou serviço que sirva para conter o processo de migração do campo para a cidade, conforme afirma Caldart (2002, p.18): “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”, através de uma política de educação que se preocupe em construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos.

Trata-se de uma proposta educativa que integra o saber universal ao saber popular, promovendo a justiça social, a inclusão e o reconhecimento da diversidade rural brasileira conforme defendem Arroyo e colaboradores (2011):

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia

socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (Arroyo et al., 2011, p.14).

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos; por trás da frieza apresentada nos dados geográficos e estatísticos, existe uma parte do povo brasileiro que vive no/do campo, com suas identidades, famílias, comunidades, pessoas de diferentes idades, organizações, movimentos, entre outras. Diante disto, “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção e de seu destino” (Caldart, 2002, p.19).

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que, apesar de estabelecida mediante políticas públicas, seja construída pelos próprios sujeitos dos direitos que a exigem, pois historicamente as políticas destinadas aos povos do campo, em diversos governos, tentavam sujeita-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos, que não reconhecem o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia.

O movimento Por uma Educação do Campo se afirma como um basta aos modelos de ensino que tentavam fazer dos povos do campo “instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam” (Caldart, 2002, p.19), modelos de educação voltada à preparação de mão-de-obra e ao serviço do mercado.

Este movimento emerge como forma de resistência à colonialidade do poder-saber que, historicamente, moldou a educação rural como um instrumento de subalternização, reduzindo os povos do campo à condição de meros implementadores de modelos externos e alheios à sua realidade. Expõe-se, assim, a dominação pedagógica imposta por essa lógica colonial, expressa na negação dos saberes camponeses — um verdadeiro epistemicídio —, na lógica extrativista da formação de mão de obra voltada unicamente para o trabalho produtivo e na imposição de currículos urbanocêntricos, que reforçam a hierarquia simbólica entre “civilização” e “atraso”.

Em contraposição, a Educação do Campo propõe um projeto decolonial, que busca inverter a geopolítica do saber ao articular conhecimentos tradicionais e científicos, substituindo a formação voltada para o mercado por uma pedagogia comprometida com a soberania alimentar e a emancipação dos sujeitos. Nesse processo, ressignifica-se a figura do camponês, historicamente marginalizado ou desvalorizado, que passa a ser reconhecido, respeitado e valorizado em sua cultura, saberes e modos de vida.

Dessa forma, reafirma-se não apenas o direito a um modelo educacional alternativo, mas também a descolonização do próprio conceito de conhecimento válido, ampliando os horizontes epistemológicos e pedagógicos a partir das realidades e lutas dos povos do campo.

A educação deve ser pensada a partir do que interessa aos sujeitos dela participantes, precisa ser uma educação específica e diferenciada, ou seja, alternativa mas “sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Caldart et al., 2011, p.23).

Para se compreender sobre a educação específica e diferenciada discutida por aqueles que defendem a escola do campo, é necessário compreender que o campo tem diferentes sujeitos, “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria e outros grupos mais” (Caldart, 2002, p.21). Entre esses povos estão presentes diferentes maneiras de viver e produzir, diferentes formas de olhar o mundo, diferenças de gênero, de etnia, de religião, diferentes formas de conhecer a realidade, enfrentar e resolver problemas, diferentes lutas etc.

Apesar das diferenças “somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação que é econômica, política, cultural” (Caldart, 2002, p.21), pois a divisão em nome das diferenças torna-se algo viável apenas a quem oprime, a partir da ideia de “dividir para melhor dominar”, sendo este pensamento tão antigo quanto a própria dominação.

O termo Educação do Campo é uma reflexão que reconhece o campo como um lugar que produz pedagogia e não apenas reproduz. Uma educação que impacta de modo a transformar circunstâncias desumanizantes, ao preparar os sujeitos para serem protagonistas destas transformações. Segundo Caldart (2002, p.23),

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...

O que se pretende não é formar trabalhadores conformados com o modelo de agricultura atual, mas formar sujeitos capazes de resistir a esse modelo e ao mesmo tempo que lutem pela

implementação de outro projeto que inclua a todos os interessados em trabalhar e viver no campo e do campo.

A Escola do Campo, na qual lutam os movimentos sociais, compreende desde a educação infantil à Universidade, pois sua construção significa estabelecer raízes, ou seja, estudar para viver no campo, invertendo a lógica de que estudar é sinônimo de sair do campo. Precisa ser um lugar onde jovens e crianças em especial possam ter orgulho desta origem e deste destino, não por serem enganados em relação aos problemas existentes no campo, mas por estarem dispostos e preparados para enfrenta-los em união, de forma coletiva. É trazer as matrizes pedagógicas condizentes com a realidade desses povos, através de metodologias ligadas às práticas sociais dentro do ambiente escolar, combinando estudo com o trabalho, com a cultura, organização coletiva e postura de mudar o mundo, pensando uma escola desde o seu lugar de origem, os seus sujeitos, sempre dialogando com a sua realidade.

Não podemos romantizar a vida no campo, pois seja na relação do homem com a terra seja nas relações sociais, o campo sempre foi lugar de lutas e tensões. “Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico” (Arroyo, 1999, p.23), assim como também incorporar as transformações provocadas pelas lutas no campo sobre essas matrizes culturais. Nessa direção, consideramos que,

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (Arroyo, 1999, p.23).

As políticas educacionais proporcionam um currículo pensado para a cidade, voltado para a produção industrial urbana, lembrando do campo nas “situações anormais” das minorias, recomendando fazer adaptações a essas “anormalidades” sejam as propostas, seja a escola, os currículos, os calendários, não reconhecendo as especificidades do campo, flexibilizando os conteúdos levando em conta os regionalismos. Desta forma, “as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas de produção e do mercado” (Arroyo, 1999, p.24).

Uma proposta de educação básica do campo precisa superar essa visão homogeneizadora e depreciativa, entendendo que existem determinadas matrizes próprias do campo, e do grande processo civilizatório pelo qual o campo passou e está se perdendo. Conforme destaca Arroyo (1999, p.24):

A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que faz de avançado, de dinâmico.

A Escola do Campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Mais do que sua localização, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa, não deixando passar a oportunidade de cobrarmos a dívida histórica para com a educação camponesa, pois não se pode pensar em uma educação para a libertação se a população está privada de seus direitos.

Atualmente, a escola do campo, em muitos estados brasileiros, encontra-se relegada ao abandono, frequentemente rotulada como "escola isolada". Muitas prefeituras optam pelo fechamento dessas instituições ou pela transferência das crianças para escolas na cidade, o que implica percursos longos, muitas vezes realizados em estradas precárias, com jornadas que demandam horas de deslocamento. Nessas condições, é comum que os estudantes do campo sejam separados dos alunos urbanos nas salas de aula, o que contribui para a reprodução de estigmas sociais, reforçando a ideia de que o meio rural representa o atraso, enquanto a escola urbana seria superior.

Este pensamento utiliza do determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. “Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa” (Fernandes, 1999, p.52), ela possui valores específicos e singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses, sendo este um dos elementos mais importantes de sua essência. É importante compreender que “não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades.

Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (Fernandes, 1999, p.53). Para isto, é preciso reunir as experiências das escolas do campo, através do MST, dos Povos da Floresta, entre outros movimentos que atuam no

campo, e estuda-las porque são elas fontes de um projeto possível cuja pedagogia contribui para uma educação para o meio rural, através da criação de um projeto para a educação no meio rural; com materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa; que valorize a vida no campo, que se preocupe com todas as dimensões da vida, para promoção humana; com acesso a escolas públicas em todos acampamentos e assentamentos; que possua uma gestão pedagógica na comunidade; e que seja solidária para com as pessoas e organizações que tenham projetos de transformação social.

Para que de fato a educação do campo seja vivenciada na perspectiva de valorização Do campo e No campo, faz-se necessário que haja profissionais qualificados, que compreendam a importância desta valorização e que contribuam na luta contra o silenciamento da cultura e saberes do campo; para isto, formações específicas voltadas para as questões do campo são de fundamental importância.

Diante do exposto, é possível compreender que a Educação do Campo se constitui como um movimento político-pedagógico que rompe com os paradigmas tradicionais impostos pela colonialidade do saber e pela hegemonia urbana, reivindicando uma educação contextualizada, crítica e comprometida com os sujeitos do campo.

A trajetória histórica dos movimentos sociais campesinos evidencia a força coletiva na luta por uma escola que valorize os saberes locais, a cultura, o trabalho e os modos de vida do campo, desconstruindo estigmas e construindo um projeto educacional contra-hegemônico. Nesse processo, o Estado foi tensionado a reconhecer as especificidades da população rural, resultando na criação de marcos legais que buscam garantir o direito à educação para os povos do campo.

A próxima seção abordará a legislação da Educação do Campo, analisando os principais avanços normativos, diretrizes e desafios para a consolidação de uma política pública que atenda de forma efetiva às demandas históricas desses sujeitos.

3.2 Saberes Subalternizados e Lutas Camponesas: A virada política na Educação do Campo

Nesta seção, trataremos sobre como a educação rural no Brasil foi historicamente

marcada pela colonialidade, que desvalorizou os saberes locais e subordinou as populações do campo aos interesses do capital. Desde o período colonial até o século XX, o sistema educacional favoreceu a elite, enquanto a educação para os trabalhadores rurais era utilitária e excludente. Mesmo com avanços legais, como a Constituição de 1934 e a LDB de 1996, persistiu uma perspectiva urbanocêntrica e medidas que aprofundaram desigualdades, como o fechamento de escolas rurais.

A mudança de paradigma ocorreu com a mobilização dos movimentos sociais, que passaram a reivindicar uma Educação do Campo crítica e enraizada na realidade camponesa. O Decreto nº 7.352/2010 consolidou essa perspectiva, propondo uma escola vinculada à vida e às lutas do campo. O texto defende que a efetividade dessa proposta depende de políticas públicas e de uma transformação profunda no trabalho pedagógico, em direção a práticas comunitárias, críticas e contra-hegemônicas.

Ao longo da História, podemos observar que a colonialidade dominou os povos colonizados a ponto de intervir e silenciar sua cultura e saberes, reduzindo-os a sujeitos bárbaros, que necessitavam ser educados para atender às demandas do capital. Assim surgiu a proposta educacional no Brasil, inicialmente voltada a formar/preparar a elite para conduzir o país, enquanto para as classes populares o ensino profissional era destinado a formar mão de obra.

Imaginava-se que a localização geográfica das escolas em regiões rurais, assim como sua baixa densidade populacional, eram os únicos problemas a serem resolvidos na educação das populações que viviam fora da cidade. Isto resultava em consequências diretas nos gastos para a manutenção do ensino rural, por atender a um número reduzido de alunos e a necessidade de se percorrer grandes distâncias entre casa e escola.

Por outro lado, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil passou a ser adotado pelos próprios brasileiros, através da exploração brutal dos proprietários de terra em relação aos trabalhadores rurais, para colonizar o interior do país (sendo negado qualquer direito trabalhista), e consequentemente gerando um forte preconceito e dívida social para com os povos que vivem e trabalham no campo.

A herança colonial presente na ideia de expansão/imposição a todos de acordo com sua “capacidade” do conhecimento produzido pelo mundo dito como civilizado, considerado como “universal”, ofereceu à população rural uma educação meramente instrumental, “reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e treinamento de mão-de-obra” (Brasil, 2007, p10).

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, e apesar de ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural brasileira não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, demonstrando, por um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo, e por outro, os resquícios de matrizes culturais por meio de uma economia agrária baseada no latifúndio e no trabalho escravo.

A primeira Constituição, jurada em 25 de março de 1824, em relação à educação escolar, assegurava a gratuidade da instituição primária e criação de instituições de ensino, através de Colégios e Universidades, cujo ensino estava baseado nas “Sciencias, Bellas Letras e Artes”.

Apesar de estabelecer a garantia da laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas, a educação rural também foi silenciada na Carta Magna de 1891. Nesta também houve o reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, através da criação de condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas; a educação foi prejudicada devido à ausência de um sistema educacional que assegurasse uma política nacional para todo o país.

As classes médias emergentes perceberam na educação um meio de ascensão social e de ingresso no processo de industrialização, com isso a demanda escolar passou a se constituir voltada para essas classes. No caso do campo a situação era totalmente diferente:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (Brasil, 2001, p.4).

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro ocorreu nas primeiras décadas do século XX, num período de intenso debate na sociedade que atribuía à educação um meio de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Em 1923, ocorreu o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, trazendo a importância dos Patronatos², e como pauta as questões agrícolas, que deveriam ser cuidadosamente estudadas, sendo que tais

² Os Patronatos Agrícolas foram instituições educacionais que existiram no Brasil desde 1918, uma das principais ações do governo republicano na área de políticas sociais para a infância e juventude, sendo o ensino agrícola primário um dos seus objetivos. **BRASIL**. Arquivo Nacional. **Patronatos Agrícolas**. In: *Dicionário da Primeira República (1889-1930)*. Disponível em: <https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/1106-patronatos-agricolas-3>. Acesso em: 10 Maio. 2024

instituições seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e sujeitos do mundo urbano, desde que revelassem interesse pela agricultura. Porém os Patronatos partiam da perspectiva de proporcionar o controle das elites sobre os trabalhadores, mediante “ameaças de quebra de harmonia, da ordem das cidades e baixa produtividade do campo” (Brasil, 2001, p.5).

Marcada pelas ideias do Movimento Renovador, a Constituição de 1934 culminou com o Manifesto dos Pioneiros, que expressava a insatisfação de vários setores como: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas, que geraram uma nova relação de forças na sociedade. Este manifesto, “formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade” (Brasil, 2001, p.6).

Se comparado aos textos constitucionais anteriores, este apresenta grandes inovações, ao firmar a concepção de Estado educador, e atribuir responsabilidades em relação à garantia do direito à educação às três esferas do poder público. Também apresenta a organização do ensino em séries e a instituição dos Conselhos de Educação, ao prever o Plano Nacional de Educação.

Sobre ao atendimento escolar do campo, o financiamento está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento, sendo que a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação dos movimentos sociais.

Para alguns, essa iniciativa pode ser vista como um esforço nacional de interiorização do ensino, sendo este um contraponto às práticas elitistas de expansão do domínio, em um país que tinha no campo a parcela mais numerosa de sua população, assim como a base de sua economia. E para outros seria mais “uma estratégia de manter, sob controle, as tensões e conflitos de um poder civilizatório que reproduzia práticas de abuso de poder” (Brasil, 2001, p.6).

A Constituição decretada em 10 de dezembro de 1937 sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente, destinada às classes menos favorecidas; esta modalidade era considerada dever do Estado, que devia fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas, legitimando desta forma, as desigualdades sociais presentes nas entranhas do sistema de ensino. Em relação ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto instituiu uma contribuição módica e mensal para cada escola, em nome da solidariedade com os mais necessitados.

Vale ressaltar que a Constituição de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo o financiamento do ensino à União, porém as políticas públicas necessárias para seu cumprimento nunca foram implementadas. Já a relação de submissão da educação às necessidades da industrialização foi estabelecida na Constituição de 1937, sendo a educação vinculada ao mundo do trabalho, obrigando as empresas privadas e sindicatos a ofertarem o ensino técnico nas áreas que eles compreendessem ser pertinentes aos seus filiados e funcionários, como também aos filhos destes, com uma contribuição garantida pelo Estado, porém nunca foi regulamentado, e assim suas ações jamais foram postas em prática.

Através das Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas em 1942, fica explícita a separação entre a educação ofertada às elites e a das classes populares. O objetivo do ensino secundário para a elite estava era prepara-la para conduzir o país, e o ensino profissional destinado às classes populares estava restrito a “oferecer uma formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos de sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Brasil, 2007, p.11).

A Constituição de 1946 retoma as diretrizes da Carta de 1934, porém atualizada pelas demandas e aspirações da sociedade na época. Sobre a educação, ainda apoiada nos princípios dos Pioneiros, traz a importância do processo de descentralização, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, assegurando a gratuidade do ensino primário e vinculando recursos para as despesas com a educação.

Apesar de determinar o crescimento do ensino na zona rural, transferiu às empresas (cujo quantitativo de funcionários ultrapassasse cem pessoas) a responsabilidade de custeio desta, com uma educação voltada para aprendizagem do trabalho, “estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas” (Brasil, 2007, p.16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) demonstrava uma preocupação especial ao utilizar a educação como uma forma de frear a onda migratória que levava um elevado número de pessoas do campo para a cidade, o que resultava em problemas habitacionais como também estimulava o crescimento da pobreza, questões existentes até os dias atuais, nos grandes centros urbanos.

Para atender aos interesses da elite brasileira, preocupada com o crescimento no número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, na década de 60, é adotada a estratégia da educação rural como forma de contenção o fluxo migratório do campo para a cidade. Por

meio do art. 105 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, ficou estabelecido que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (Brasil, 2007, p.11).

Essa mesma visão instrumentalista e de ordenamento social aconteceu na implantação do modelo de Escola-Fazenda, no ensino técnico agropecuário, em que os currículos foram elaborados com enfoque tecnicista, com o objetivo de atender ao processo de industrialização da época.

Com a instauração do governo militar em 1964, diante da elevada taxa de analfabetismo, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que consistia em uma campanha de alfabetização em massa, desvinculada da escola e desta forma sem compromisso com a escolarização.

A Constituição de 1967 apresenta novamente a obrigatoriedade do ensino primário gratuito ofertado pelas empresas convencionais agrícolas e industriais, aos seus empregados e aos filhos destes.

Em 1969, foi promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, trazendo basicamente as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade do ensino primário ofertado por empresas, inclusive agrícolas, aos filhos de empregados, estabelecendo a faixa etária entre sete e quatorze anos. Este ensino poderia ser proporcionado pela própria empresa, ou de forma indireta através do salário educação. O texto também determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem, promover o preparo do seu pessoal qualificado. Vale ressaltar que as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Sancionada em pleno regime militar, a LDB de 1971 (Lei nº5.692/71) coloca como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo, fortalecendo desta forma a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar. No caso das regiões rurais, esta ficou a serviço da produção agrícola.

No processo de resistência à ditadura militar, as organizações da sociedade civil ligadas à educação popular incluíram a educação do campo na pauta de estratégias para a redemocratização do país, em meados de 1980, partindo da ideia de reivindicar e construir um modelo de educação pautado nas particularidades culturais, sociais e necessidades específicas à vida dos camponeses, contando com a participação do Movimento 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).

Diante desse contexto de mobilização social, “a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (Brasil, 2007, p.12), passando desta forma a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. E apesar de não se referir especificamente ao ensino rural, possibilitou o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, nas Constituições Estaduais, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Durante anos a educação ofertada para populações camponesas foi mencionada apenas propondo uma educação instrumental, ou seja, um ensino que se restringia a tarefas laborais simples; assistencialista quando a responsabilidade do Estado é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivo fiscais; e de ordenamento social, como forma de manipular o comportamento da sociedade, a fim de atender a interesses econômicos e políticos.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na história da educação brasileira, pois “motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia” (Brasil, 2007, p. 16). Ao assegurar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo, a Carta Magna passou a reconhecer a educação escolar como um segmento específico, que exige implicações sociais e pedagógicas próprias para sua efetivação.

A Constituição traz o princípio da igualdade de todos perante a lei, reconhecendo a totalidade dos seres humanos como sujeitos de direito, independentemente de quaisquer características, sejam específicas sejam diferenciadas. Desta forma, “o Poder Executivo, ao implementar políticas educacionais, tem como obrigação não negar direitos a quem quer que seja por algumas de suas características: gênero, etnia, religião, orientação sexual, convicções políticas” (Duarte, 2008, p.34).

Na LDB de 1996, é reconhecida a diversidade sócio cultural e o direito à igualdade e à diferença, trazendo possibilidades para a definição de diretrizes operacionais voltadas para a educação rural, porém sem romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de adaptação passa a ser substituída pela adequação, ou seja, “levar em conta, nas finalidades, nos

conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo” (Brasil, 2007, p.17), permitindo a organização própria da escola e adequação do calendário escolar, conforme a necessidade local, mediante as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.

Foi instituído, por meio da Emenda Constitucional nº14 e da Lei nº 9.424/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A partir deste fundo, se acelerou o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, os recursos financeiros foram redistribuídos para financiamento desta modalidade de ensino em todo o país, tendo como base para a definição dos valores referentes a cada local a quantidade de alunos efetivamente matriculados. Isto beneficiou as escolas localizadas nas zonas rurais, porém não foi o suficiente para reverter o quadro de abandono em que se encontravam.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que, embora apresentasse entre suas diretrizes a necessidade de um tratamento diferenciado para a escola rural, propunha tal diferenciação com base em uma perspectiva urbanocêntrica. Essa diretriz se expressava na organização do ensino em séries, na extinção progressiva das escolas unidocentes e na universalização do transporte escolar.

No entanto, a ausência de critérios e princípios específicos para a efetivação dessas diretrizes resultou em distorções significativas. A universalização do transporte escolar, por exemplo, contribuiu para o fechamento de escolas localizadas em áreas rurais e a consequente transferência dos estudantes para escolas urbanas. Nessas condições, os alunos passaram a depender de um transporte frequentemente inadequado, realizado em veículos sucateados, enfrentando longos trajetos por estradas não pavimentadas e em condições precárias.

Aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo representam um importante marco para a educação do campo, por tratar de um conjunto de preocupações conceituais e estruturais que historicamente foram tratadas nas reivindicações dos movimentos sociais, entre elas conforme apresenta o artigo 13, incisos I e II:

I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao

avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2011, p.25).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, de abril de 2002, proporcionaram uma das importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento e construção da concepção de escola do campo, em marcos legais. É reconhecida e se utiliza a expressão Escola do Campo, demarcando uma diferenciação em relação à expressão Escola Rural, assim como a definição sobre identidade das Escolas do Campo. A identidade do campo é definida mediante a sua vinculação às questões voltadas a sua realidade, tendo como base a temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na defesa de projetos que associem estas à qualidade social de vida coletiva no país (Molina e Sá, 2012).

Outro marco legal, conquistado mediante a luta dos movimentos sociais, está na Política Nacional de Educação do Campo, consagrada no decreto nº 7.352/2010, que traz a definição de Escola do Campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010).

Sendo assim, a Educação do Campo é elevada a política de Estado, não apenas pela demarcação das escolas do campo no território, mas também através da importância a ela atribuída, através do reconhecimento e definição de sua identidade, não apenas pela sua localização geográfica, mas “também pela sua identidade nos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Molina; Sá, 2010, p.329).

Desse contexto emerge uma disputa epistemológica pela garantia da legitimidade da construção do projeto, fundamentada em pressupostos ético-políticos e conceituais. Isso ocorre porque, assim como há desigualdade material no sistema capitalista, o conhecimento também é distribuído de maneira assimétrica, gerando a necessidade de desconstruir privilégios epistemológicos que refletem a própria disputa entre diferentes projetos de sociedade.

À Escola do Campo cabe o papel de “fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista” (Molina; Sá, 2010, p. 239), pois o conhecimento científico não pode ser usado com neutralidade, mas deve dialogar com as contradições vividas na realidade desses sujeitos. Desta forma,

[...] a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina; Sá, 2010, p. 329).

Ao considerar o potencial das instituições educativas para uma atuação contra-hegemônica, a escola pode transcender suas funções tradicionais – como a transmissão de conhecimentos e a socialização das novas gerações – e assumir um papel transformador. Nesse contexto, a Escola do Campo, ao consolidar sua identidade, emerge como um espaço protagonista ao fomentar "condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas" (Molina e Sá, 2010, p. 329). Essa abordagem confronta diretamente os modelos educacionais hegemônicos, que frequentemente marginalizam os saberes e as demandas das populações do campo. Tal perspectiva, contudo, exige transformações substantivas em sua estrutura interna, as quais dependem do engajamento dos movimentos sociais não apenas na formulação dos projetos educativos, mas também na organização do trabalho pedagógico.

É necessário refletir sobre as principais questões que precisam ser alteradas na Escola do Campo, para que esta possa atuar alinhada aos princípios da Educação do Campo. É necessário compreender a questão da transformação das finalidades educativas e a revisão do projeto de formação do ser humano, que são base para estas finalidades.

Com a entrada dos filhos da classe trabalhadora do campo na escola, torna-se ainda mais necessário se indagar acerca do projeto educativo dessa escola, assim como sobre as especificidades concretas e formativas específicas desses sujeitos camponeses, e consequentemente subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas, na construção de um projeto histórico de classes, pois a entrada desses considerados como os mais desiguais entre os desiguais, expõe a “incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no campo” (Molina; Sá, 2010, p.330).

Para que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em Escolas do Campo, faz-se necessário que, a partir do projeto formativo redesenhado, dimensões importantes referentes às relações sociais vividas na escola sejam alteradas, tais como: buscar estratégias e formas de trazer a comunidade para a escola como uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; promover, tanto no percurso formativo da construção de

conhecimentos quanto nas estratégias de trabalho, a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, através da experiência e da vivência da realização de práticas e estudos coletivos; construir estratégias de inserção do trabalho nos processos formativos vivenciados na escola, a fim de superar a separação entre trabalho intelectual e manual, ou seja entre teoria e prática.

Conforme afirmam Molina e Sá (2010, p.330), “para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”.

Ao ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar, apresentando mecanismos de formação e aproximação das funções a que a escola possa se vincular nos processos de transformação social, revela outra dimensão significativa para as Escolas do Campo: a lógica do trabalho e da organização social. Segundo Molina e Sá (2010, p.331), “esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola”. Essa construção de aprendizagens e valores serve como experiência que será a base para a construção de novas relações sociais fora da escola, com um protagonismo e autonomia maior dos sujeitos.

Os processos de ensino e aprendizagem na Escola do Campo não podem se desenvolver à parte da realidade de seus educandos, sendo este outro aspecto central a ser transformado pela Educação do Campo. De acordo com Molina e Sá,

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos (Molina; Sá, 2010, p. 331).

Ressignificar o conhecimento científico a partir do trabalho significativo que traz como base a vida dos educandos é um dos maiores desafios como também possibilidades da Escola do Campo, além de “articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação, cultura a serem apreendidos em cada ciclo de vida e de diferentes áreas do conhecimento” (Molina; Sá, 2010, p.331).

Essas articulações contribuem para a construção da autonomia dos educandos,

proporcionando a internalização da criticidade necessária à compreensão da neutralidade científica, através da localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos nos quais foram produzidos.

Uma das principais características exitosas nessa estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem ao contexto da realidade social “refere-se na construção de estratégias pedagógicas que tenham a capacidade de romper e superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das condições do lado de fora da sala” (Molina; Sá, 2010, p.332). A Escola do Campo age desta forma, não se deixando limitar pelos seus muros, e muito menos pelas quatro paredes da sala de aula, ao enfrentar e derrotar a escola capitalista.

Diante desse cenário de resistência e reconstrução pedagógica, surge um desafio central para a consolidação da Educação do Campo: a formação continuada de professores. Se a escola do campo deve ser um espaço de diálogo entre saberes científicos e comunitários, como formar educadores capazes de mediar essa relação sem reproduzir a colonialidade do conhecimento? O próximo capítulo analisará as contradições e potencialidades da formação docente, questionando: de que forma a formação continuada pode superar o modelo bancário de educação e, de fato, instrumentalizar professores para uma práxis transformadora, alinhada aos princípios da Educação do Campo? Com base em teóricos como Arroyo (2013) e Caldart (2012), exploraremos como a formação docente — quando vinculada às lutas sociais e à realidade material do campo — pode se tornar um eixo estratégico na construção de um projeto educacional verdadeiramente emancipatório.

4 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo estrutura-se em três subseções que articulam uma discussão interrelacionada sobre formação continuada e prática docente. Por meio delas, propõe-se uma reflexão acerca do processo histórico da formação de professores, destacando as conquistas no campo da formação continuada — em especial, o reconhecimento da necessidade de uma formação específica e diferenciada para docentes atuantes em Escolas do Campo. O objetivo é evidenciar como tal formação pode contribuir para a constituição de um professor crítico e reflexivo, capaz de desenvolver uma prática docente contextualizada e emancipatória, em diálogo com as particularidades desse contexto educacional.

4.1 Escolas Normais e a Formação do Magistério: entre o controle Estatal e a construção de identidade docente

Nesta seção, abordaremos os processos históricos da formação de professores, destacando como, inicialmente, a escola passou a substituir a Igreja no papel de agente educador, agora sob controle do Estado. Essa mudança contribuiu para a legitimação ideológica do poder estatal, por meio de um processo de reprodução social no qual o professor era concebido como porta-voz das diretrizes oficiais.

Esse diálogo é realizado com as contribuições de Nóvoa (1995/2017), Gatti (2010), Nóvoa (2017), Antunes (2020), Souza e Santos (2021), Santos, Estevam e Macedo (2021), entre outros.

Como substituta da Igreja — até então considerada a principal entidade tutelar do ensino —, a intervenção do Estado fez com que o magistério passasse a ser reconhecido como profissão. Essa transformação contribuiu para a legitimação ideológica do poder estatal por meio do processo de reprodução social. Além disso, como os professores atuavam como porta-vozes dos novos dispositivos de escolarização, o Estado não hesitou em criar condições para sua profissionalização (Nóvoa, 1995).

No século XIX, as imagens atribuídas ao professor transcendiam as referências estritamente docentes, aproximando-se da figura do sacerdócio. Esperava-se do magistério não apenas humildade e obediência enquanto funcionário público, mas também qualidades

relacionais e uma compreensão humanista do seu papel. Essa dualidade colocava os professores em uma espécie de "entre-dois" (Nóvoa, 1995, p. 16): "não devem saber de mais, nem de menos; não devem misturar-se com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc."

No processo de construção do Portugal contemporâneo, o Estado assumiu um papel central na regulação e no controle da profissão docente, com o objetivo de padronizar a formação de professores e alinhá-la aos projetos nacionais de escolarização em massa. Essa intervenção ocorreu principalmente por meio de dois mecanismos: a criação das Escolas Normais e a implementação de critérios rigorosos de seleção e recrutamento docente.

As Escolas Normais constituíam-se como instituições oficiais responsáveis pela formação de professores, centralizando e uniformizando sua preparação. Além de definirem os conhecimentos e métodos pedagógicos considerados legítimos, essas escolas visavam garantir que os docentes reproduzissem os valores e as diretrizes educativas estatais, funcionando, assim, como um instrumento de controle sobre o magistério.

No que se refere à seleção e ao recrutamento rigorosos, o Estado passou a exercer influência direta sobre a admissão e a carreira dos professores, estabelecendo critérios rígidos e mecanismos de fiscalização. Essa estratégia permitia não apenas assegurar a competência técnica dos docentes, mas também garantir sua conformidade com os ideais políticos e pedagógicos dominantes.

Embora tenham sido criadas como instrumentos de controle estatal, as Escolas Normais tornaram-se espaços fundamentais para a constituição de uma identidade profissional docente. Nelas, professores e professoras desenvolveram um senso de coesão e solidariedade, uma vez que as formações compartilhadas fortaleceram vínculos profissionais e favoreceram a emergência de uma identidade coletiva. Em alguns momentos, esse coletivo atuou como grupo de pressão, reivindicando melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social. Além disso, as Escolas Normais representaram um espaço de ascensão profissional, especialmente para as mulheres, para quem a carreira docente se configurou como uma via de mobilidade social e autonomia — ainda que dentro dos limites impostos pelo Estado.

Dessa forma, as Escolas Normais apresentam uma dualidade: foram, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação estatal e espaços de formação de uma comunidade profissional dotada de certa capacidade de resistência e afirmação.

No Brasil, a formação de professores e professoras para cursos específicos foi inaugurada no final do século XIX, através das Escolas Normais, cuja formação era dedicada ao ensino das “primeiras letras”, que correspondiam ao nível secundário, com uma oferta de escolarização destinada a uma pequena parcela da população. Por um bom tempo, a formação de professores e professoras dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil continuou sendo promovida pelas Escolas Normais, até que a partir da Lei n. 9.394, de 1996, demonstra-se a necessidade de formação dos professores em nível superior, com um prazo estipulado de dez anos para sua adequação.

No caso do ensino secundário (que correspondia ao ensino fundamental e médio), a preocupação relacionada a sua formação surgiu no início do século XX, através de cursos regulares e específicos, que iniciava com a criação de universidades. Vale destacar que tanto o número de escolas quanto o de alunos eram pequenos.

A partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes na época, houve uma ampliação de um ano nos cursos, sendo este acréscimo formado por disciplinas da área da Educação para a obtenção da licenciatura, sendo voltada para professores do “ensino secundário”, que passou a ser denominada popularmente como “3+1” (Gatti; Barreto, 2009, p.37). Foi também aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, com o objetivo de formar bacharéis especialistas em Educação, professores para as Escolas Normais em nível médio, com a possibilidade de lecionar em algumas turmas do ensino secundário, com base em portaria ministerial.

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou a Reformulação do curso de Pedagogia, através do Parecer 161, que facultava a esses cursos a oferta de formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, sendo as instituições privadas as primeiras que se adaptaram para oferecer este tipo de formação, no final dos anos 1980. Grande parte das instituições públicas se manteve a formar bacharéis.

Alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores a partir da publicação da Lei n.9.294/96, estabelecendo um período de transição para efetivação de sua implementação. Diante da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2002, como nos anos seguintes às diretrizes destinadas para cada curso de licenciatura, verificou-se a prevalência da histórica ideia de oferecimento de um espaço maior na formação focada na área disciplinar específica, em contrapartida um espaço pequeno para a formação pedagógica.

Depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1,

de 15/05/2006, propondo a atribuição de licenciatura ao curso de graduação em Pedagogia e concedendo aos professores a autorização para lecionar desde a educação infantil e anos iniciais, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, educação de gestores e Educação de Jovens e Adultos. Apesar de ter como eixo central a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização, essa licenciatura passou a ter amplas atribuições. Conforme recebeu mais atribuições, o curso de Pedagogia passou a ter uma complexidade curricular alta, em relação ao seu tempo de duração e sua carga horária, através do estudo em diversas áreas de conhecimento, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural; assim como também englobar:

[...] a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Gatti, 2010, p.1358).

Outra atribuição concedida foi o cumprimento do estágio curricular, tornando um desafio ajustar todas essas orientações na matriz curricular de um curso em que a maioria das turmas estão em classes noturnas, compostas por trabalhadores e trabalhadoras, que possuem dificuldades na realização de atividades acadêmicas fora do horário das aulas. Desta forma, a educação básica é realizada de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Os cursos formadores de professores historicamente apresentam a separação formativa entre o professor atuante na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, denominados professores polivalentes, e o professor especialista de disciplina, aquele que atua nos anos finais do ensino fundamental. Esta diferenciação resultou na criação de um valor social presente nos cursos, na carreira e no salário, nas representações da comunidade social, acadêmica e política, a distinção estabelecida em maior/menor valor entre o professor polivalente nas primeiras séries de ensino e o professor “especialista” responsável pelas demais séries. Com base nesse contexto,

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (Gatti e Barreto, 2009, p.38).

As escolas normais foram extintas em 1971, pela Lei nº 5.692, que reformulou a educação no Brasil, de maneira que as formações passaram a ser realizadas em uma habilitação de ensino para o segundo grau denominada Magistério, que deveria se ajustar a um currículo geral do ensino do segundo grau (o ensino médio atualmente), perdendo assim algumas de suas especificidades.

A extinção das Escolas Normais ocorreu em 1971 com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, conhecida como a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Essa legislação promoveu mudanças significativas na educação brasileira, sobretudo no que se refere à formação de professores. Uma de suas principais alterações foi a substituição das Escolas Normais por uma habilitação de magistério no ensino de segundo grau (atualmente ensino médio), que passou a integrar um currículo mais geral, comprometendo, assim, as especificidades antes garantidas por um curso voltado exclusivamente à formação docente.

As Escolas Normais contavam com um currículo próprio, direcionado à prática pedagógica e à preparação específica de professores. Com a implementação do curso de Magistério como habilitação dentro do ensino médio, a formação docente perdeu parte de sua especificidade e identidade, ao se subordinar a uma matriz curricular mais ampla e generalista. Dessa forma, a Lei nº 5.692/1971 promoveu uma mudança estrutural no modelo de formação de professores, substituindo um formato específico por um mais genérico, o que impactou diretamente na qualidade da formação inicial docente.

Essa reforma foi implantada em um contexto de ampliação da escolarização obrigatória, que passou a abranger oito anos de ensino (substituindo o antigo modelo de ensino primário e ginásio). Com isso, aumentou-se consideravelmente a demanda por professores, especialmente para as séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Entretanto, diante da insuficiência de profissionais licenciados para atender à nova demanda, a lei previu mecanismos emergenciais de formação por meio dos artigos 77 e 78.

Esses dispositivos legais instituíram dois esquemas temporários de formação acelerada: o Esquema I, voltado à formação de professores para as séries iniciais (1ª à 4ª), e o Esquema II, para as séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª). Esses esquemas permitiram que indivíduos com escolarização inferior à exigida — em alguns casos, apenas com o ensino fundamental completo — pudessem atuar como docentes, desde que participassem de cursos rápidos de habilitação.

Como consequência, houve uma progressiva desvalorização da formação docente, caracterizada pela precarização do magistério e pela queda na qualidade do ensino. A

substituição das Escolas Normais por uma habilitação genérica no ensino médio, somada à autorização para atuação de profissionais com formação insuficiente, comprometeu a consolidação de uma educação de qualidade. Embora a lei tenha contribuído para a expansão quantitativa do acesso à educação, falhou em garantir a formação sólida dos professores, gerando impactos negativos duradouros na educação brasileira.

As primeiras adaptações no currículo de formação inicial de professores apresentadas mediante a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, iniciaram-se em 2002, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, sendo reafirmada anos depois após aprovação das diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura pelo Conselho Nacional de Educação.

Para os professores da educação básica, a LDB de 1996 traz exigências voltadas à necessidade de formação em nível superior, estipulando um prazo de dez anos para a adequação, por parte dos sistemas de ensino. Este prazo foi importante por compreender que “seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível nacional” (Gatti e Barreto, 2009, p.43), pois nessa época, no Brasil, poucos professores do ensino fundamental possuíam Magistério e milhares deles não tinham formação a nível médio, exigida na época. Vale ressaltar que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (Gatti, 2010, p.1359).

Em 2009, foi instituída a política nacional para a formação de profissionais do magistério na educação básica, através do Decreto nº 6.755, que traz a proposta de programas de formação inicial e continuada sob atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); em “regime de colaboração”, União, Estado, o Distrito Federal e os municípios se organizariam na elaboração e oferta de formação inicial e continuada para os profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Este decreto propõe que as ações formativas proporcionem a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Conforme os artigos 10 e 11, a Capes seria responsável por elaborar projetos pedagógicos que trouxessem como proposta a inovação nas matrizes curriculares e processos formativos, assim como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactassem a formação dos docentes.

É importante compreender, acerca da profissionalidade e profissionalização na carreira docente, que, conforme Gatti (2010, p.1360):

A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Com isto, deixa-se a ideia da profissão docente como mera improvisação do professor missionário, quebra-galho, artesão, ou tutor técnico, passando para a concepção de um profissional capaz de confrontar-se com os problemas diversos, aqueles mais complexos, estando capacitado para construir ações que tragam soluções, ao mobilizar seus recursos cognitivos e afetivos.

Porém, desde início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, no que diz respeito à formação de professores, seja mediante políticas de desprofissionalização, seja nos constantes ataques às instituições universitárias de formação docente e discursos de privatização da educação. Segundo Nóvoa (2017, p.1109), “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle”.

A desprofissionalização do magistério encontra reforço em discursos políticos contemporâneos que promovem duas tendências preocupantes. Primeiramente, observa-se a implementação de políticas meritocráticas que vinculam a remuneração docente ao desempenho discente, medida por meio de resultados padronizados. Paralelamente, verifica-se a retomada de ideologias que desvalorizam a formação pedagógica específica, manifestada na atribuição de funções docentes a profissionais de "notório saber" (Nóvoa, 2017).

Essas tendências são acompanhadas por um discurso crítico às instituições universitárias responsáveis pela formação de professores. Tais críticas, frequentemente articuladas por movimentos que desqualificam a educação superior, propagam a substituição da formação acadêmica por programas de capacitação de caráter empresarial. Essa perspectiva, além de menosprezar o conhecimento pedagógico especializado, agrava os desafios já enfrentados pelos profissionais da educação pública, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino ofertado.

Esses programas “são portadores de uma visão técnica, aplicada, ‘prática’, do trabalho

docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Trata-se de modelos de formação continuada de professores organizados em formatos rápidos, comumente realizados por meio de seminários de curta duração ou ações formativas pontuais no próprio espaço escolar, vinculados à concepção de “salvação” associada ao processo político de privatização da educação pública. Nesse contexto, o desmantelamento do sistema universitário de formação de professores configura-se como estratégia central, “substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado” (Nóvoa, 2017, p. 1110).

É importante destacar que esta dissertação tem como objeto de análise a prática docente de professores que participaram da formação continuada promovida pelo Programa Escola da Terra, buscando compreender como essas experiências formativas dialogam com os distintos paradigmas de formação docente presentes na literatura especializada, bem como seus impactos na prática pedagógica em contextos da Educação do Campo, investigando em que medida essa formação específica - ainda que inserida neste cenário crítico - pode produzir ressignificações pedagógicas que transcendam sua estrutura técnica inicial.

No âmbito dos debates sobre a formação de professores, Nóvoa (2017) identifica três grupos principais: os defensores, os reformadores e os transformadores, cujas características e diferenças são apresentadas na tabela a seguir:

Quadro 1 - Grupos de pessoas que abordam a questão da educação com perspectivas e papéis distintos

(continua)

Grupos	Principais Características	Diferenças
Defensores	Defendem o modelo tradicional de formação; rejeitam críticas externas; utilizam teorias para justificar a permanência do sistema.	Tendem a manter práticas conservadoras, pouco abertas às realidades específicas do campo e das populações camponesas.
Reformadores	Defendem a ruptura total com o modelo atual; propõem lógicas de mercado (competição, desregulação).	Podem enfraquecer a educação do campo ao priorizar eficiência de mercado em vez de direitos coletivos e identidade cultural.

(conclusão)

Grupos	Principais Características	Diferenças
Transformadores	Reconhecem a necessidade de mudanças profundas, mas sem destruir o papel público da formação; defendem a educação como direito.	Alinham-se à Educação do Campo ao valorizar saberes locais, o compromisso social e a transformação emancipadora da prática docente.

Fonte: Nóvoa (2017)

Os defensores seriam aqueles professores que querem continuar agindo da mesma forma, rejeitando críticas vindas de fora, baseados em um discurso de autojustificação, numa atitude defensiva utilizada por professores de instituições universitárias de formação de professores, que recorrem a elaborar teorias que sirvam apenas para legitimar sua imobilidade.

Os reformadores são aqueles que dão voz a ideologias antigas, pessoas que são de fora das universidades e apresentam um discurso bastante crítico em relação às Faculdades de Educação, defendendo a ideia de substituir o sistema de ensino atual por alternativas baseadas na desregulação, na competição e nos mercados. O terceiro grupo, denominado transformadores, é formado por aqueles que “reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não aceitam a substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Reconhecem as fragilidades existentes, porém também o papel essencial e insubstituível da afirmação dos professores e da educação pública. Este grupo é composto por pessoas que estão dentro e fora da universidade.

Neste grupo, o diagnóstico crítico relacionado à formação de professores não é usado para desestruturar, mas como base para buscar forças que levem a uma transformação, na qual se compreende que é necessário repensar com coragem e ousadia as nossas instituições e as nossas práticas e sem esse exercício de reflexão estariam contribuindo para reforçar a ideia de privatização. A formação de professores não seria um problema apenas técnico ou institucional, mas um problema político.

É necessário, inicialmente, que seja reconhecida a existência do problema, como também a necessidade de mudança. Existem diversas iniciativas e experiências que buscam um novo olhar para a formação de professores, cujo princípio está ancorado na concepção de que a

formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, ou seja, baseadas na formação profissional dos professores.

A Educação do Campo sofre influência direta de três grupos distintos - defensores, reformadores e transformadores - cujas atuações produzem impactos antagônicos na concretização de uma educação verdadeiramente vinculada às necessidades das populações rurais. Os defensores, ao manterem uma postura conservadora, perpetuam modelos educacionais urbanocêntricos que ignoram as especificidades do meio rural, rejeitando pedagogias alternativas e estabelecendo uma hierarquia de saberes que marginaliza os conhecimentos tradicionais camponeses. Essa perspectiva resulta em processos formativos docentes descontextualizados, incapazes de preparar educadores para os desafios específicos das escolas do campo, contribuindo assim para a reprodução de desigualdades educacionais.

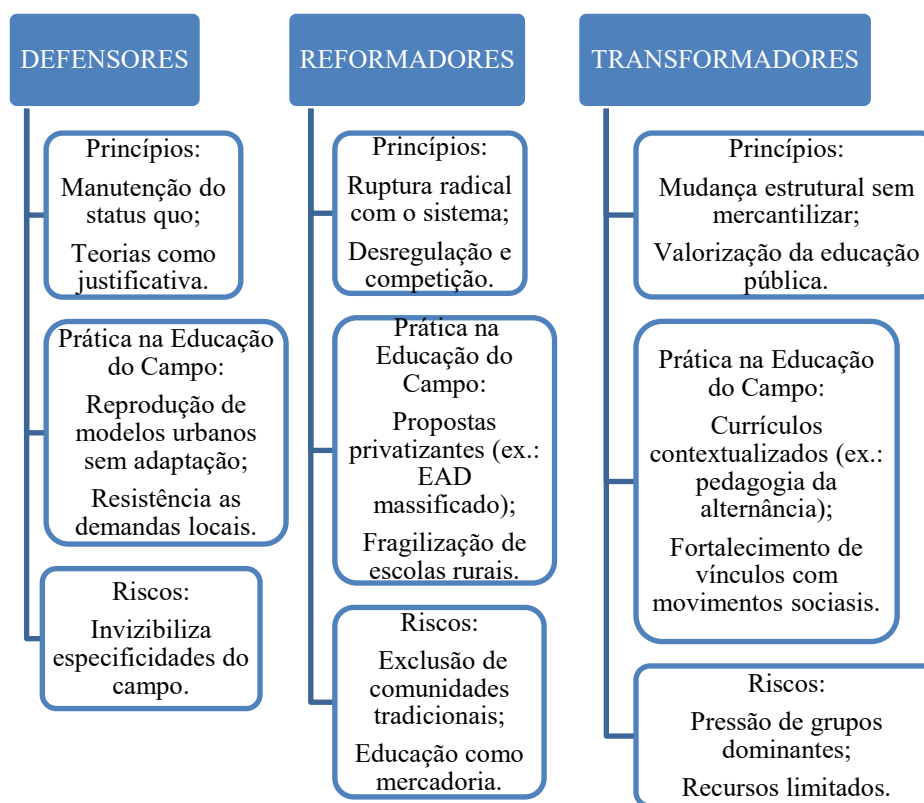
Em oposição a essa visão, mas igualmente problemática, os reformadores advogam por uma transformação radical do sistema educacional baseada em princípios mercadológicos. Suas propostas, aparentemente modernizantes, manifestam-se através da defesa indiscriminada do ensino à distância sem adaptações à realidade rural, da justificativa de "otimização de recursos" para o fechamento de escolas e da substituição de políticas públicas por mecanismos privatistas. Tais medidas acarretam a mercantilização da educação rural, especialmente em comunidades quilombolas e indígenas, e a gradual erosão da escola como espaço comunitário e de preservação cultural.

Entre esses extremos, os transformadores emergem como atores fundamentais na construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a realidade campesina. Seu trabalho se materializa na elaboração de currículos que valorizam saberes agroecológicos, histórias de luta pela terra e expressões culturais locais, bem como na implementação da Pedagogia da Alternância - que harmoniza tempo-escola e tempo-comunidade. Além disso, estabelecem parcerias sólidas com movimentos sociais do campo, defendem políticas públicas específicas como o transporte escolar rural e trabalham pela qualidade educacional em escolas multisseriadas. Essas iniciativas não apenas contestam os modelos hegemônicos, mas também apontam caminhos para uma educação efetivamente emancipatória e enraizada nos territórios rurais.

A tensão entre esses projetos revela a complexidade do debate sobre Educação do Campo, onde visões antagônicas de sociedade e educação disputam hegemonia. Enquanto defensores e reformadores, cada qual à sua maneira, perpetuam formas de exclusão educacional, os transformadores apresentam possibilidades concretas de superação desses modelos através de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a justiça social

no campo. conforme sintetizamos no diagrama abaixo:

Figura 1 – Perspectivas político-pedagógicas na Educação do Campo: defensores, reformadores e transformadores



Organograma: Elaborado pela autora com base em Nóvoa (2017)

A necessidade de resgatar o conceito de profissão docente emerge diante do cenário vivenciado nas últimas décadas, marcado pela diluição da profissionalidade do magistério. Esse processo manifesta-se na precarização das condições de vida e trabalho dos professores, bem como na desprofissionalização e desvalorização social da docência. Tais fenômenos são alimentados por discursos que desfiguram a identidade profissional do professor, ao substituí-la por designações genéricas como “educador” ou, de forma ainda mais problemática, por “pedagogo” — este último associado, muitas vezes, a uma concepção mais ampla e prestigiada do que a de “professor” (Nóvoa, 2017). Soma-se a isso a desvalorização da formação docente, expressa na oferta de cursos que, embora formalmente licenciaturas, se aproximam em estrutura e conteúdo ao modelo de bacharelado, esvaziando, assim, a especificidade formativa necessária à prática pedagógica.

Apesar dos discursos, declarações e textos que reiteram a necessidade de as

universidades públicas assumirem um papel central na formação de professores para a educação básica, observa-se, na prática, uma carência significativa de docentes qualificados em disciplinas como Matemática, Física, Química e Línguas. Paralelamente, verifica-se um aumento expressivo de profissionais formados em instituições privadas – muitas delas de qualidade duvidosa –, frequentemente por meio do ensino a distância (EAD). Essa realidade evidencia uma contradição no cenário educacional brasileiro: enquanto, por um lado, exalta-se a importância das universidades públicas na preparação de professores; por outro, constata-se a escassez de docentes bem formados e a expansão desenfreada de cursos privados com formação precarizada.

Como consequência desse cenário, percebe-se que, apesar da retórica de valorização do magistério, há poucos incentivos financeiros e políticos para ampliar e fortalecer as licenciaturas nas universidades públicas. Além disso, o crescimento desregulado de cursos privados, sobretudo na modalidade EAD, contribui para uma formação docente superficial, marcada por metodologias simplificadas e estágios insuficientes, que não garantem a necessária base teórica e prática. Outro fator que agrava a desprofissionalização docente é a falta de atratividade da carreira, uma vez que baixos salários e condições de trabalho inadequadas afastam potenciais candidatos das licenciaturas. Esse conjunto de problemas resulta em uma formação fragilizada e em déficits crônicos de professores em áreas essenciais, perpetuando um ciclo de precariedade na educação pública.

Sabemos que é importante denunciar a situação de precariedade da escola pública e da formação de professores, mas também é necessário que este diagnóstico seja acompanhado por iniciativas que provoquem a mudança e a coragem pela ação. Segundo Nóvoa (2017, p.1115), “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo o vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”, neste lugar em que a profissão de professor é produzida, seja no plano de formação, seja na afirmação e reconhecimento público. Um lugar importante, onde se encontram pessoas comprometidas, no âmbito acadêmico, através do trabalho universitário, como também com o futuro da profissão docente.

É necessário que nesse lugar se estabeleça um vínculo entre distintas realidades, através de uma ligação de caráter híbrido, um lugar de ligação entre universidades, escolas e as políticas públicas “habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada” (Nóvoa, 2017, p.1116).

A formação precisa ser influenciada pela dimensão profissional, numa compreensão da docência como profissão baseada no conhecimento; funcionando em alternância com momentos de trabalhos na escola, sendo observados e levantados novos problemas, que serão estudados mediante a reflexão e a pesquisa. Não basta promover a aproximação entre escolas e universidades, mas a construção de um novo lugar, através da colaboração e valorização dos conhecimentos e experiências de todos.

A presença da sociedade e comunidades locais também é importante no processo de formação de professores, pois “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p.1117), pois, para se obter profissionais preparados para trabalhar em contextos diversos enfrentados no ambiente escolar, é necessário envolver os estudantes na vida das comunidades.

A História brasileira revela, no decorrer dos anos, que os professores foram considerados apenas como um meio de transmissão de informações para os alunos, seus saberes oriundos da profissão foram ignorados e silenciados pelo poder instituído. Tornou-se muito comum observarmos professores que desconhecem o seu valor e potencial na produção de conhecimento, tornando-se profissionais dependentes, ao necessitar da valorização do outro.

Conforme Antunes (2020, p. 54), “o processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o descrédito em relação à produção de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da autoestima do professor e, conseqüentemente, da qualidade do ensino na sala de aula”. Diante desse cenário, torna-se imperativo reconhecer os professores como produtores de saberes, perspectiva que não apenas ressignifica a compreensão do conhecimento, mas também redefine os processos formativos. Nesse contexto, a valorização das memórias e experiências escolares dos futuros docentes emerge como um elemento central, uma vez que as vivências dos licenciandos – enquanto estudantes – exercem influência direta em suas concepções sobre ensino, aprendizagem e o papel do educador, independentemente de seu caráter positivo ou negativo.

A formação continuada, por sua vez, oferece ao professor a oportunidade de (re)construir sua história de vida escolar por meio da reflexão sobre as memórias – sejam elas marcantes ou traumáticas – deixadas por seus próprios professores. Essas recordações, quando trazidas para o contexto atual da formação, tornam-se fundamentais no processo de (auto)formação docente. Como destaca Antunes (2020, p. 55), “esses elementos traduzem

experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores”, constituindo-se, assim, nos alicerces dos saberes iniciais sobre a docência.

Além disso, ao legitimar os saberes desses futuros professores, evidencia-se a necessidade de fomentar uma consciência crítica em relação a esses conhecimentos prévios, os quais, não raro, são internalizados de maneira acrítica. A articulação entre tais memórias e os processos de formação docente permite sua transformação em ferramentas pedagógicas eficazes, desde que mediadas por reflexões sistemáticas e contextualizadas.

Por fim, é crucial destacar que a reflexão sobre as dimensões subjetivas da docência é condição indispensável para uma prática pedagógica qualificada. A análise da trajetória escolar individual não apenas favorece a (re)elaboração de estratégias de ensino, mas também se contrapõe a modelos de formação – como os cursos na modalidade EAD – que, em muitos casos, negligenciam essa profundidade reflexiva, resultando em processos formativos superficiais e alheios às particularidades do contexto educacional.

A formação de professores é compreendida, conforme Souza e Santos (2021, p. 154), como “um processo contínuo, construído ao longo da vida, que não se restringe ao magistério de nível médio, à graduação ou a cursos de especialização”. Diante disso, torna-se cada vez mais necessária a busca por qualificação e formação continuada por parte dos educadores, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e enfrentar os desafios concretos do contexto escolar. Essa formação não deve limitar-se à busca de respostas imediatas, mas sim a uma postura aberta a novos questionamentos e possibilidades.

Nessa perspectiva, é fundamental entender que “o processo formativo não ocorre exclusivamente no ensino superior, nem se esgota na prática docente, mas constitui-se como um conjunto de processos interdependentes e indispensáveis” (Souza; Santos, 2021, p. 156). Trata-se, portanto, de um percurso dinâmico e permanente, que transcende a formação inicial, abarcando múltiplos espaços formativos — desde a educação básica até experiências profissionais e pessoais. Embora a prática em sala de aula seja um eixo central da docência, a formação docente não se reduz ao ato de ensinar. Ela envolve, igualmente, reflexões teóricas, aprendizagens informais e vivências que, articuladas, contribuem para o desenvolvimento integral do educador.

Como destacam Sousa e Santos (2021, p. 162),

É preciso abandonar o conceito de formação de professores como processos de atualização ou treino, que acontece por meio de aquisição de informações

científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizado da prática educativa do professor, é necessário para tanto adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão teórica.

Dessa forma, é essencial garantir ao professor condições para exercer sua função como um profissional reflexivo — aquele que analisa criticamente sua prática, transcendendo o papel de transmissor de conteúdos e engajando-se em interações significativas com alunos, colegas e a comunidade escolar. Por meio dessa reflexão, o docente pode adequar teorias pedagógicas à realidade de seus estudantes, reconhecendo suas especificidades e contextos (Sousa; Santos, 2021).

A prática reflexiva, contudo, não se configura como um modelo universal aplicável a todas as realidades. Exige-se, antes, que o professor problematize seu cotidiano, identificando os desafios particulares de seu ambiente escolar e evitando a adoção de fórmulas prontas. Ao adotar essa postura, o educador pode incentivar seus alunos a tornarem-se, igualmente, sujeitos críticos e reflexivos.

No contexto da Educação do Campo, a formação reflexiva adquire contornos ainda mais relevantes. Segundo Sousa e Santos (2021, p. 163), “para que ocorram avanços significativos na qualidade do ensino, é imprescindível uma formação docente pautada na reflexão crítica”. Tal formação demanda que as licenciaturas e programas de formação continuada ofereçam espaços que favoreçam uma atuação docente contextualizada, superando a reprodução acrítica de modelos urbanos no espaço rural.

Nesse cenário, a luta dos movimentos sociais — como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) — tem desempenhado um papel fundamental na reivindicação de políticas públicas voltadas às especificidades do campo. Essas políticas, além de reconhecerem o campo como território de saberes, culturas e pedagogias próprias (Santos; Silva, 2016, p. 137), respondem a demandas que abarcam tanto a dimensão cultural — costumes, identidades e saberes tradicionais — quanto aspectos laborais, como os modos de produção agrícola, as práticas de economia solidária e as formas coletivas de organização.

Assim, torna-se evidente que não basta transpor para o contexto rural políticas educacionais genéricas, muitas vezes desenhadas a partir de uma lógica urbana e centralizadora. É imprescindível que as ações formativas respeitem e fortaleçam as formas de vida, os conhecimentos locais e os modos de organização já existentes nos territórios camponeses. A

formação docente no campo, portanto, deve articular o saber escolar aos saberes comunitários, assegurando uma educação crítica, emancipatória e enraizada na realidade das populações rurais.

Assim, a conquista de um olhar do Estado para a formação continuada de professores do campo aconteceu a partir da pressão exercida pelas organizações populares, onde se tornou tarefa do Estado reconhecer algumas experiências e, a partir disso, desenvolver políticas públicas específicas para o campo. Neste cenário, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi de fundamental importância na promoção de melhorias na vida dos sujeitos camponeses.

O Pronera foi criado a partir das discussões que ocorreram no I ENERA – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, "como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e trabalhadores rurais" (Santos; Silva, 2016, p.138), resultado de inúmeras mobilizações. Naquele encontro, foram identificadas diversas experiências voltadas para a educação do campo, desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. Sua criação aconteceu por meio da Portaria nº10/98, em 16 de abril de 1998, e foi incorporada ao Instituto Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA). Segundo Santos e Silva (2016, p.138), o principal objetivo do Pronera:

Se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

O Pronera é orientado por projetos fundamentados nos princípios da inclusão, interação, participação e multiplicação de saberes, valorizando as competências dos movimentos sociais, das instituições governamentais e das universidades públicas. De acordo com o Artigo 14 do Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010, p. 2), o programa estabelece prioridade para os seguintes tipos de projetos.

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores; IV - formação continuada e escolarização de professores de nível

médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (Brasil, 2010, p.2).

Uma das principais características desse programa está no enfrentamento à unificação cultural e na afirmação do direito à diversidade (Santos; Silva, 2016). Nesse contexto, estabelece-se a garantia de participação dos sujeitos coletivos, por meio da publicação do referido decreto, em cujo artigo 11 o Estado brasileiro integra o Pronera à política de Educação do Campo, sendo o Decreto nº 7.352 considerado um marco na história da educação do campo.

Foi a partir de seu surgimento que milhares de trabalhadores/as se escolarizaram em diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização até cursos profissionalizantes ou de nível superior, defendendo o acesso dos povos camponeses aos níveis mais elevados de escolarização. Isso foi viabilizado mediante convênios com universidades públicas, com a “finalidade de impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos rurais” (Santos; Silva, 2016, p. 139). Priorizaram-se cursos técnicos e profissionalizantes voltados à contribuição para a produção agrícola e, no âmbito educacional, prevaleceram os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério, os quais formaram educadores nas próprias comunidades, ampliando, assim, o acesso à Educação Básica do Campo.

Apesar das dificuldades enfrentadas em sua execução, como ocorre com outras políticas públicas no Brasil, o Pronera legitima o diálogo entre a realidade e o processo educativo ao reconhecer os saberes acumulados, os símbolos das comunidades e as histórias dos sujeitos sociais. Embora tenha trazido contribuições significativas à Educação do Campo por meio de seus projetos de escolarização, o Pronera ainda enfrentou inúmeras dificuldades, especialmente no que diz respeito à resistência observada no espaço acadêmico quanto à aceitação de estudantes vinculados aos movimentos sociais, tendo em vista que esse território foi, historicamente, “institucionalizado para servir à elite econômica e intelectualizada” (Santos; Silva, 2016, p. 140).

A experiência do Pronera influenciou a concepção e a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do campo, mediante ações educativas que contribuíram para a formação dos sujeitos. Desse modo, foi criado, em 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que surgiu por meio de

parcerias com Instituições de Ensino Superior, com a proposta de criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, visando promover, para os professores atuantes em escolas do campo na educação básica, uma formação por áreas do conhecimento.

Ao reconhecer e defender a necessidade de uma formação inicial específica para os professores que atuam em escolas do campo, “este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro” (Santos; Silva, 2016, p. 140). Historicamente, a política educacional brasileira considerou o campo como uma extensão da cidade, o que resultou no silenciamento das histórias, identidades e memórias dos professores nos currículos das instituições escolares.

Sobre o Procampo:

Tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, além de valorizar temáticas que sejam significativas para a autonomia e reconhecimento das populações camponesas. Tem como princípio a formação de educadores/as através das áreas de conhecimento, rompendo saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior brasileira (Santos; Silva, 2016, p.140).

Ao buscar o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, o programa busca consolidar cursos voltados à realidade do campo, formando professores/as capazes de trabalhar com a realidade local e promover uma educação contextualizada. Trata-se de uma formação que busca romper com a lógica fragmentada do ensino superior tradicional, unindo teoria e prática em prol de uma experiência formativa mais significativa, que aborde questões como agroecologia, soberania alimentar, cultura camponesa e lutas sociais, de modo a contribuir para a autonomia e o reconhecimento dos povos do campo.

Desse modo, a importância do Procampo, como política pública voltada à Educação do Campo, está no combate à desvalorização da educação rural, ao oferecer uma formação específica para quem atua no campo, evitando-se, assim, a concepção da escola do campo como uma “versão pobre” da educação urbana; promove a justiça social ao reconhecer os saberes camponeses e fortalecer a identidade das populações do campo, além de romper com a fragmentação do conhecimento, ao propor uma educação mais crítica e integrada.

Contudo, como destacam Santos e Silva (2016, p. 141), “não se pode analisar tal formação somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade. É preciso

compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e na organização de outra sociedade que enfrente qualquer forma de opressão.” Dessa maneira, as demandas que fazem parte das escolas do campo, pressionadas por um modelo econômico excludente, exigem dos sujeitos – professores/as e movimentos sociais – uma intensa capacidade de resistência. Diante disso, faz-se necessária a presença de professores/as cuja formação lhes permita compreender a atual realidade do campo.

Estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, e regulamentado pela Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) “constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo” (Brasil/MEC, 2013, p. 3).

O programa está organizado em quatro eixos estruturantes: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura Física e Tecnológica. Esses eixos orientam as ações e políticas desenvolvidas, buscando atender, de forma integrada, às diversas dimensões da educação no campo.

O primeiro eixo, Gestão e Práticas Pedagógicas, trata da disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para populações do campo e quilombolas, que possibilitem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada. Nesse sentido, “contempla a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo” (Brasil/MEC, 2013, p. 6), por meio de conteúdos que promovam o fortalecimento da interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

Tem como referência o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como o desenvolvimento da educação integral, por meio da ampliação curricular, do apoio às escolas com turmas multisseriadas e às escolas de comunidades quilombolas. Essas ações têm como objetivo atender às demandas históricas dos movimentos sociais, além de valorizar os saberes tradicionais e incentivar a permanência dos jovens na escola.

O segundo eixo está voltado à questão da formação inicial e continuada de professores atuantes em escolas do campo e quilombolas, com o objetivo de apoiar a formação inicial desses profissionais, assegurando-lhes acesso aos cursos de licenciatura, bem como oferecer formação continuada para professores, gestores e coordenadores que atuam na educação básica, nas

diversas modalidades, em escolas do campo e quilombolas (Brasil, MEC, 2013). Essa formação é desenvolvida no âmbito do Procampo, da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O terceiro eixo – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica – trata da “expansão da oferta de educação de jovens e adultos por meio da proposta pedagógica dos Saberes da Terra” (Santos; Silva, 2016, p. 142). Este eixo visa, por meio do fortalecimento da educação profissional e tecnológica das redes estaduais e federal, à inclusão social de jovens trabalhadores do campo. Isso ocorre tanto por meio do programa EJA Saberes da Terra, que busca elevar a escolaridade de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, de forma integrada à qualificação profissional; quanto por meio do PRONATEC Campo, que tem como objetivo promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo mediante a “ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região” (Brasil/MEC, 2013, p. 13). Entretanto, em alguns estados brasileiros, a oferta ocorre de forma descontínua, por meio de programas instáveis e políticas de caráter compensatório.

O quarto e último eixo trata da Infraestrutura Física e Tecnológica, sendo esta uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses, pois refere-se ao apoio financeiro e técnico para a melhoria das instituições de ensino, ao garantir uma infraestrutura física adequada, com recursos tecnológicos, às escolas do campo e quilombolas, de modo a ofertar uma educação de qualidade e evitar a evasão dos estudantes diante da desmotivação gerada por espaços tão precários.

Isso ocorre por meio da construção de escolas, da inclusão digital, de melhorias nas condições de funcionamento das instituições de ensino do campo e quilombolas, e da destinação de recursos financeiros às escolas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE – Campo), a fim de propiciar adequações e melhorias na infraestrutura dessas unidades, além da oferta de transporte escolar intra-campo.

Apesar dos avanços registrados e efetivados por meio de políticas públicas e legislações específicas voltadas ao atendimento das particularidades da educação do campo, ainda se observa um espaço de disputa entre projetos hegemônicos antagônicos. Onde o agronegócio se apresenta como símbolo de modernidade, com tendência a controlar as áreas mais extensas do país.

Sua expansão tem resultado na reprodução de formas degradantes de trabalho, em que

o foco está no desempenho econômico e na simbologia política, cada vez mais distantes das relações sociais. Desse modo, trata-se de “um modelo de agricultura que integra a organicidade do sistema capitalista de produção, através do latifúndio e da monocultura, que concentra a terra nas mãos de poucos, combinando uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e sementes transgênicas” (Santos; Estevam; Macedo, 2021, p. 286).

No âmbito educacional, observa-se uma crescente ofensiva do capital, relacionada à reorganização do empresariado brasileiro, com apoio direto da Associação Brasileira do Agronegócio, com o objetivo de atender, principalmente, aos interesses das classes dominantes, por meio da formação de intelectuais orgânicos que propaguem a ideia de uma nova imagem do agronegócio.

Por outro lado, a Reforma Agrária Popular se apresenta como um projeto de vida que propõe um novo sistema, no qual a terra é concebida como espaço de reprodução social, soberania alimentar e emancipação coletiva, em oposição ao projeto burguês baseado na exploração do trabalho, na monocultura e na subordinação do campo ao mercado nacional — um projeto cuja finalidade é reforçar a lógica do capital.

Essa proposta cultural está diretamente associada ao conjunto da classe trabalhadora, independentemente de estar situada no campo ou na cidade. Conforme descrevem Santos, Estevam e Macedo (2021, p. 287), “embora protagonizado pelos movimentos sociais, está diretamente associado ao conjunto da classe trabalhadora, representada pelas organizações camponesas e urbanas”.

Isso se deve ao fato de que a luta pela terra não está restrita apenas ao campesinato; ela dialoga com o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a crise ambiental — frutos das contradições do capitalismo urbano-industrial. As organizações camponesas constroem pontes com os trabalhadores urbanos ao defenderem a agroecologia, a educação do campo e a cooperação econômica, demonstrando, assim, que a Reforma Agrária também constitui uma resposta à crise civilizatória do país.

Sendo assim, a Reforma Agrária Popular se apresenta como um projeto contrário ao agronegócio, ao unificar as lutas e apresentar a agricultura familiar como base para uma sociedade justa, e a terra como um bem comum, contrariando o modelo burguês, que fragmenta a classe trabalhadora ao opor campo e cidade.

Santos e Silva (2016) apontam, no Pronacampo, a existência de contradições em sua

construção, a começar pela restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais, e pela disputa do agronegócio por recursos públicos, que se evidencia na “incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo”. Embora haja essa contradição, o programa apresenta conquistas significativas em relação à formação de professores do campo, por meio da ampliação de políticas voltadas a esse fim.

Partindo para o objeto deste estudo, como uma das ações do Eixo nº 1 do Pronacampo, instituído pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, o Programa Escola da Terra busca promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural, “por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas” (Brasil, MEC, 2013, p. 9).

De acordo com o Manual de Gestão (Brasil, 2013), o Programa Escola da Terra tem como objetivos promover a formação continuada específica de professores, bem como oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades de funcionamento e às especificidades formativas das escolas do campo e quilombolas.

Os principais componentes do programa incluem: “I- Formação continuada de professores; II - Elaboração de materiais didáticos específicos; III - Acompanhamento pedagógico às escolas do campo; IV - Fortalecimento da gestão escolar” (Brasil, 2013, p.4).

Sobre o primeiro componente, Formação Continuada de Professores, as formações propostas pelo Programa Escola da Terra buscam promover a elaboração de práticas pedagógicas e métodos de ensino alinhados às realidades e necessidades das comunidades atendidas, com o objetivo de melhorar o rendimento acadêmico dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que integram essas turmas.

Isso ocorrerá por meio da implementação da formação continuada, realizada através de um curso de aperfeiçoamento, com carga horária mínima total de 180 horas, organizada em dois módulos: Tempo Universidade e Tempo Escola-Comunidade.

No Tempo Universidade, são realizados encontros presenciais conduzidos pelas instituições formadoras, com carga horária entre 90 e 120 horas. Já no Tempo Escola-Comunidade, desenvolvem-se atividades formativas em serviço, na comunidade em que o professor-cursista atua, com acompanhamento de tutores, totalizando entre 60 e 90 horas. A

soma da carga horária dos dois módulos deve atingir, no mínimo, 180 horas.

O segundo componente denominado Material didático e pedagógico, consiste na disponibilização de kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática a ser utilizado em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de unidades de ensino do campo e quilombolas.

O terceiro componente, Monitoramento e Avaliação, é subdividido em duas categorias: Formação e Ação Escola da Terra. A primeira refere-se ao acompanhamento pedagógico e à gestão da formação continuada, que deve ser realizada por uma equipe de servidores das redes estadual e distrital de ensino.

Esses coordenadores estaduais e distrital são “responsáveis pela sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios” (Brasil, 2013, p. 5). Também são encarregados de validar os relatórios elaborados pelos tutores em sua área de abrangência, bem como de comunicar eventuais irregularidades à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC) e aos Institutos de Pesquisa (IPES) responsáveis pelo curso de formação continuada do Programa Escola da Terra.

Também fazem parte da categoria de Formação os tutores estaduais e municipais, os quais participam da formação e atuam como assessores pedagógicos, sendo responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos professores cursistas. Já a coordenação da Instituição Formadora – instituição pública de ensino superior – “designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição” (Brasil, 2013, p. 5).

A segunda categoria refere-se à Ação, propriamente dita, do Projeto Escola da Terra, realizada por meio de visitas de acompanhamento pedagógico dos tutores, responsáveis pela assessoria pedagógica. Essas visitas devem ocorrer, no mínimo, uma vez por mês, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas aos conhecimentos adquiridos no Tempo Universidade. Também é responsabilidade dos tutores a produção de um relatório mensal de acompanhamento pedagógico referente a cada turma, a ser enviado à SECADI/MEC.

O quarto componente, relacionado à Gestão, Controle e Mobilização Social, ocorre em

nível local, em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, com o objetivo de assegurar que as políticas sejam implementadas de forma descentralizada, porém alinhadas às diretrizes centrais. Busca-se, ainda, promover uma governança participativa, de modo a assegurar que as comunidades beneficiárias tenham voz no processo, fortalecendo, assim, a educação do campo por meio de ações integradas e supervisionadas coletivamente.

Os municípios são responsáveis pela gestão dos profissionais de sua rede que atuam diretamente nas turmas da Escola da Terra, bem como por estabelecer estratégias para a inserção e permanência dos professores cursistas, acompanhar a evolução da aprendizagem desses cursistas, estimular a participação na formação continuada, manter os dados sobre a ação desenvolvida em sua rede atualizados e disponíveis, além de contribuir para a disseminação das boas práticas entre as redes.

No caso do Estado, sua responsabilidade consiste em apoiar a gestão da ação Escola da Terra tanto nos municípios quanto no âmbito de sua própria rede, construindo estratégias que contemplem todos os que assinarem o Termo de Adesão ao programa. Cabe-lhe, ainda, estabelecer estratégias em conjunto com os coordenadores e tutores da ação inter-redes, disseminando as boas práticas, tanto no aspecto pedagógico quanto na promoção da permanência e evolução da aprendizagem dos estudantes inseridos nas turmas.

O Estado também é responsável por receber, compartilhar e validar os relatórios mensais sobre as ações desenvolvidas, além de encaminhar estratégias de correção das defasagens identificadas durante o processo de articulação entre as redes de ensino.

Ao Distrito Federal cabe desenvolver a gestão correspondente às atribuições do Estado e dos municípios, mediante o controle social, a mobilização e o acompanhamento das ações, como também,

Compreendem o monitoramento e a avaliação realizada por meio de instâncias colegiadas com participação de representantes estaduais, distrital e municipais, das organizações sociais do campo, das instituições públicas federais e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a implementação e acompanhamento da formação Escola da Terra, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2013, p.8).

A Educação do Campo deve ser compreendida em articulação com as políticas públicas voltadas à formação dos sujeitos e à construção de um modelo alternativo de sociedade. Entretanto, a elaboração de políticas públicas baseadas em um projeto popular voltado ao

campo revela-se um dos maiores desafios para os movimentos sociais, diante da necessidade de diálogo com o governo, considerando que “o Estado brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas” (Santos; Silva, 2016, p. 143).

É necessário, diante da situação atual, repensar a importância da organização popular para cobrar do Estado a efetivação dos compromissos históricos com os povos camponeses, a fim de não restringir a pouquíssimos sujeitos uma representação limitada na elaboração de políticas que, ao final, tornam-se homogeneizadoras e totalmente incompatíveis com os ideais e demandas do campo.

No que se refere ao Programa Escola da Terra, trata-se de uma proposta de valorização dos saberes dos povos do campo, por meio de uma formação que aborda a realidade das comunidades camponesas e quilombolas, com foco nos professores que atuam nesses territórios. O objetivo é despertar, nesses sujeitos, um olhar para além do currículo escolar urbanocêntrico, direcionando sua sensibilidade aos saberes e às culturas presentes no cotidiano de seus alunos, integrando a comunidade ao ambiente escolar.

Apesar de estar inserido em uma política pública, o programa mostra-se limitado por ser apenas uma iniciativa cuja implementação depende, essencialmente, da vontade e da consciência política dos gestores públicos. Observa-se que, embora tenha sido instituído em 2013, ao longo de mais de uma década, o Programa Escola da Terra contou com apenas três edições do curso.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de que o Programa Escola da Terra se consolide como uma política afirmativa, promovendo igualdade para povos historicamente marginalizados, como é o caso das populações do campo brasileiro, considerando tratar-se de um curso de formação específica e diferenciada.

Nesse contexto, a participação popular na reivindicação pela transformação do programa em uma política de Estado torna-se essencial, pois tudo o que foi conquistado até o momento no que se refere à Educação do Campo é fruto de muitas lutas e, também, reflexo de uma conscientização crescente dos povos em relação aos seus direitos. Conforme afirmam Santos e Silva (2016, p. 143), “na medida em que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos sociais nesta luta”.

Dessa forma, à medida que as pessoas passam a ter maior conscientização sobre seus

direitos — como o acesso à educação, saúde, moradia, direitos trabalhistas, entre outros — desenvolvem uma percepção mais clara das desigualdades e das necessidades que não são atendidas pelo Estado. A partir disso, passam a pressionar e a exigir do poder público melhores condições de vida, justiça social e garantia de direitos, o que impulsiona a cobrança por políticas públicas que atendam essas demandas de maneira efetiva e inclusiva.

Esse processo de conscientização está geralmente associado à mobilização coletiva, o que justifica o papel fundamental dos movimentos sociais. Esses movimentos — como sindicatos e coletivos — atuam como canais de organização popular e de pressão política, buscando transformar as demandas das comunidades em ações concretas por parte do poder público. Trata-se de uma luta diretamente ligada à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do exposto, compreende-se que, apesar dos avanços e do reconhecimento da importância da valorização da escola do campo, ainda há muito a ser conquistado no âmbito da Educação do Campo — tanto no que se refere à implementação de projetos que valorizem os saberes e a cultura camponesa, quanto à oferta de formação continuada aos professores que atuam nesses territórios.

4.2 Formação continuada para Educação do Campo: Para Além da Transmissão, um Compromisso com o Território

Esta seção trata da necessidade sentida pelos professores em avançar e suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, por meio do aprofundamento crítico e do desenvolvimento profissional proporcionados pela formação continuada. Tal necessidade torna-se ainda mais urgente no caso dos docentes que atuam na Educação do Campo, cujas especificidades pedagógicas e contextos socioculturais são frequentemente negligenciados em programas formativos padronizados, voltados predominantemente para a realidade urbana. A presente discussão é fundamentada nas contribuições de Moreira (2020), Elias e Franco (2017), Bicalho, Estevam e Macedo (2021), Silva (2017) e Elias (2017).

O professor iniciante em sua profissão possui como alicerce a formação inicial, momento em que “espera-se que os futuros professores construam conhecimentos e desenvolvam as competências necessárias ao exercício da profissão” (Moreira, 2020, p.2). Porém diante dos diversos desafios que emergem, reconhece que a formação inicial recebida

não é o suficiente para responder às demandas exigidas, na escola, na sala de aula, na atuação docente, e a partir dessa perspectiva a formação continuada surge como uma necessidade de prepara-lo para a prática, de modo a “ensinar o que não foi aprendido nos cursos anteriores, quando deveria ter como fim o estudo e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos que vão se construindo no decorrer do exercício profissional” (Moreira, 2020, p.3).

Dessa forma, conforme aponta Moreira (2020), a formação continuada de professores, em vez de se configurar como uma oportunidade de aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, ou mesmo de aprimoramento das competências já desenvolvidas a partir das experiências docentes, frequentemente assume a função de "reparo" ou "correção de falhas" oriundas da formação inicial. Assim, ao invés de constituir um processo voltado ao crescimento profissional e à qualificação crítica e autônoma dos professores, a formação continuada, em muitos casos, torna-se um mecanismo para suprir lacunas da graduação, focando no ensino de conteúdos que deveriam ter sido consolidados previamente.

No âmbito da formação continuada de docentes que atuam na Educação do Campo, essa dinâmica se torna ainda mais evidente. As especificidades pedagógicas que caracterizam a prática educativa no campo, como a pedagogia da alternância, são frequentemente negligenciadas em programas de formação continuada que se limitam à abordagem de conteúdos e práticas didáticas próprias da realidade urbana, desconsiderando as particularidades socioculturais e territoriais das populações camponesas.

Na trajetória histórica da educação brasileira, a oferta educacional destinada às populações camponesas foi tradicionalmente concebida como instrumento de fixação do homem ao campo, configurando-se sob a denominação de "educação rural", baseada na valorização dos saberes hegemônicos da área urbana.

Agora, iremos analisar os dispositivos legais que tratam diretamente das questões relacionadas à Educação do Campo, destacados no Quadro 4.

Quadro 2 – Legislação nacional para a Educação do Campo

(continua)

Documento	Assunto
Constituição Federal, 1988.	Garante o direito à educação para todos e estabelece a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade, inclusive no campo, sendo esse dever do Estado.
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 2001.	Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), com o objetivo de financiar a educação básica.

(conclusão)

Documento	Assunto
Parecer CNE/CEB nº36, de 04 de dezembro de 2001.	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002.	Trata sobre questões inerentes à realidade das escolas do campo, com o objetivo de garantir que a educação ofertada seja relevante e significativa para a vida dos estudantes e das comunidades rurais.
Parecer CNE/CEB nº1, de 02 de fevereiro de 2006.	Aborda sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007.	Consulta relacionada às orientações para o atendimento da Educação do Campo com foco na contextualização e necessidade de fortalecer a agricultura familiar.
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Estabelece as normas para a criação, funcionamento, distribuição e aplicação dos recursos do FUNDEB, com o objetivo de garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação básica e a valorização do magistério.
Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução nº2, de 28 de abril de 2008.	Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O decreto define a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e estabelece a atuação da CAPES nessa área.
Resolução CEE/PE nº 02, de 31 de março de 2009.	Trata da instituição de diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas modalidades de ensino nas Escolas do Campo que fazem parte do Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	Trata sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Parecer CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que irão orientar a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais na Educação Básica.
Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010.	Estabelece a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012.	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ele define que o conceito de quilombo abrange também comunidades urbanas, não se restringindo apenas ao meio rural.
Resolução nº2, de 1 de julho de 2015.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

Fonte: Oliveira (2020).

Apesar das conquistas mediante leis e decretos (citados no quadro acima), que afirmam a importância de uma educação voltada para a valorização dos saberes e cultura camponesas, ainda nos dias atuais, ao se tratar de políticas formativas, as escolas do campo, em sua maioria multisseriadas, apresentam fragilidades, pois apenas dois programas foram direcionados a esse tipo de escola: o Programa Escola Ativa, cuja conclusão no Brasil aconteceu em 2012; e a Escola da Terra, desenvolvido nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Maranhão, Pará, Amazonas, Espírito Santo, Alagoas e Paraná, inicialmente no ano de 2014, enquanto uma ação do PRONACAMPO – Programa Nacional de educação do Campo (Elias e Franco, 2017).

O Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997, “criado para auxiliar o trabalho educativo nas classes multisseriadas das escolas do campo, nas séries iniciais do ensino fundamental” (Bicalho, Estevam, Macedo, 2021, p.289), seu objetivo era melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais, a partir da formação de professores e melhoria na infraestrutura da escola. E ao longo de sua existência recebeu diversas críticas, pois era considerado um pacote educacional com pouquíssimos diálogos entre os sujeitos individuais, coletivos e do campo com o contexto das escolas multisseriadas.

Em 20 de março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), por meio da Lei nº 12.695, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro à implementação da política de educação do campo no Distrito Federal e nos municípios. Além disso, a Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, instituiu o Escola da Terra como uma das ações do Pronacampo.

Com o objetivo de proporcionar o direito às crianças que residem na área camponesa, a presença de uma escola na comunidade, atendendo às especificidades, uma forma predominante no Norte e Nordeste do Brasil, são as escolas multisseriadas, formadas por uma sala de aula composta por diversas crianças, com idades e níveis de aprendizagem diferentes e um professor; exige-se do profissional o planejamento e constituição de caminhos metodológicos e organização do trabalho pedagógico, de modo a atender a esta diversidade.

No quadro abaixo, apresentamos as principais semelhanças e diferenças entre o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra:

Quadro 3 - Análise comparativa: Programa Escola Ativa x Programa Escola da Terra

Aspecto	Programa Escola Ativa	Programa Escola da Terra
Objetivo principal	Estimula o protagonismo dos estudantes ao promover uma aprendizagem mais participativa e ativa.	Incentivar a conexão dos estudantes com a natureza, o meio ambiente e a cultura local.
Foco	Educação centrada na participação, autonomia e construção de conhecimento pelo próprio aluno.	Educação ambiental, cultural, local e sustentável destacando a relação com a terra e o meio ambiente.
Metodologia	Metodologias ativas, debates, projetos e atividades práticas.	Atividades que aproximem com a natureza ao ar livre, projetos de preservação, agricultura sustentável e vivências na natureza.
Semelhanças	Valorização da participação ativa do estudante e a integração com o ambiente de aprendizagem em ambos os programas.	Ambos buscam promover uma educação mais significativa e contextualizada.
Diferenças	Prioriza a metodologia de ensino e autonomia do aluno em sala de aula.	Prioriza a relação com o meio ambiente, cultura local e práticas sustentáveis.
Público-alvo	Ênfase na participação e autonomia de estudantes de diversas idades.	Estudantes interessados em meio ambiente, cultura local e práticas sustentáveis.
Resultados esperados	Desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e autônomas.	Sensibilização ambiental, valorização da cultura local e práticas sustentáveis.

Fonte: A autora (2025).

Embora o Programa Escola da Terra não constitua uma política específica de formação de professores do campo, ele “emerge com a possibilidade de tomar a realidade de cada comunidade como ponto de partida para que os saberes contextuais articulados aos escolares componham o currículo da formação e o escolar” (Elias; Franco, 2017, p. 48). Nesse sentido, uma proposta de formação no contexto da Educação do Campo deve respeitar as experiências, os modos de vida e os conhecimentos já existentes nos territórios camponeses, de modo que os saberes locais — isto é, aqueles produzidos no cotidiano das comunidades — sejam valorizados e articulados aos conhecimentos escolares tradicionais (conteúdos curriculares formais). Assim, o currículo da formação de professores e o currículo escolar não se impõem de maneira externa e descontextualizada, mas se constroem a partir do diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares, promovendo uma educação mais significativa, crítica e transformadora para os sujeitos do campo.

O programa apresenta um currículo que visa contribuir na formação dos sujeitos de direito do campo, que, ao longo da história, tiveram suas identidades negadas, sendo assim pensados conforme o paradigma da Educação do Campo e referenciado pela classe trabalhadora, através de ações que demonstram a oportunidade de formação de novas identidades, além da aquisição de conhecimentos sistematizados, demonstrando também a capacidade de convivência em sociedades plurais, superando assim as diferenças, os preconceitos e as discriminações, e desestabilizando desta forma as relações de poder. Nessa direção,

É com esta intencionalidade que pautamos a formação dos/das professores/as do campo, para que aprendam a lidar com as marcas constitutivas das identidades das comunidades em que atuam, lidando com as diferenças, com as especificidades, a partir das diferentes áreas/campos do conhecimento, da integração dos saberes, da alternância pedagógica, das jornadas pedagógicas e dos saberes que alimentam a formação e se estendam às escolas e comunidades do campo, em um movimento contínuo de questionamento e de construção de argumentos em defesa de nossa intencionalidade formativa (Elias; Franco, 2017, p.49).

O Programa Escola da Terra oferta formação para professores atuantes em escolas situadas no campo, multisseriadas ou não, assim como também a quilombolas, e seu propósito está em direcionar, através de instituições federais de diversos Estados brasileiros, uma formação cujo formato seja pensado a partir da realidade de cada Unidade da federação (Elias, 2017).

Sua criação se deu através da portaria nº579 em 02/07/2013 iniciado no mesmo ano através de projeto piloto, onde sete universidades federais de quatro das cinco regiões do país foram selecionadas para participar do projeto. Silva (2017, p.55) destaca que o projeto iniciou “com 7.500 vagas distribuídas entre as universidades federais do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas, da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), com mil vagas cada e os cursos de formação se desenvolveram a partir de 2014”.

Inicialmente atendeu uma demanda nacional, atingindo 14 Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Pará, Amapá, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraná e Sergipe. Em nosso Estado, a Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) foi escolhida como instituição formadora, juntamente com as secretarias municipais de educação (SME) inscritas e a secretaria do governo do Estado de Pernambuco, sendo a Universidade responsável pelo

desenvolvimento das formações do Programa Escola da Terra, de modo a possibilitar o diálogo com as especificidades e realidade das escolas situadas no campo.

A segunda edição do Programa Escola da Terra — edição escolhida para esta pesquisa — foi concluída em Pernambuco, sob a coordenação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em setembro de 2016, contando com a participação de 29 municípios e 788 cursistas conforme tabela abaixo apresentada baseada em Silva (2017):

Tabela 4 – Distribuição dos municípios participantes do Programa Escola da Terra por mesorregião do estado de Pernambuco.

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

Fonte: Silva (2017)

O Programa apresenta como proposta “oferecer um curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores que atuam nas escolas do campo, inclusive as multisseriadas e quilombolas” (Elias, 2017, p.19). Como metodologia escolhida para vivenciar o projeto, foi adotada a alternância pedagógica³, pois esta permite que se estabeleça um diálogo e interação entre escola e comunidade, além de respeitar o tempo pedagógico e os meios de produção vivenciados na comunidade.

Essa aproximação proporcionada pela alternância pedagógica favorece também a identificação de temáticas problematizadoras que emergem e precisam de intervenção.

³A Alternância Pedagógica consiste em alternar tempos e espaços de aprendizagem, como a escola e a comunidade, para que o aluno possa vivenciar e aplicar o conhecimento adquirido em situações reais.

Proporcionar um currículo que considere os estudantes como sujeitos de conhecimento, assim como atores históricos e sociais, possibilita que haja um diálogo entre os diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano escolar. Para isto, as formações do programa são organizadas através de um curso com carga horária total de 180 horas, dividido em dois tempos de espaço formativo: 90 horas para o Tempo Universidade (TU) e outras 90 horas para o Tempo Comunidade (TC).

A segunda edição do Programa Escola da Terra — foco desta pesquisa — foi estruturada da seguinte forma: o Tempo Universidade desenvolveu-se a partir de seis áreas ou campos de conhecimento (Elias, 2017), com ênfase em temáticas relacionadas à realidade do campo. As áreas contempladas foram: Educação do Campo, Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas; Ciências Humanas e Educação do Campo; Ciências da Natureza e Educação do Campo; Agroecologia, Língua Portuguesa e Educação do Campo; e Linguagem Matemática e Educação do Campo.

Além destas áreas de conhecimento, foram organizados dois seminários: um voltado para a “Educação do Campo e Agroecologia”, e o outro, “Educação do Campo e Direitos Humanos”; são momentos de roda de diálogo, além do seminário de conclusão do curso, realizado na Universidade, com apresentações dos Projetos de Intervenção Pedagógica vivenciados pelos professores e tutores – essas atividades correspondem a 90 horas do curso.

As demais 90 horas, que formam o Tempo Comunidade, são vivenciadas nos próprios municípios participantes, recebendo o acompanhamento pedagógico dos professores da Universidade e de seus tutores, em um momento de orientação para elaboração dos projetos de intervenção e sua implementação.

Esses acompanhamentos foram divididos em dois eixos formativos: o coletivo e o da escola; o primeiro, aprofundando temáticas necessárias à formação dos professores das escolas multisseriadas, e orientação dos projetos de intervenção; e o segundo, que os formadores da Universidade e tutores municipais participam das aulas dos professores nas comunidades, orientando os professores (Elias; Franco 2017).

Como atividade de conclusão deste Tempo Comunidade (TC), estão as sessões de elaboração e/ou intervenção dos projetos desenvolvidos pelos professores cursistas e tutores, na escola ou em outro espaço, assim como também o momento de apresentação dos projetos para a rede municipal, através do desenvolvimento do Seminário Municipal de Educação do Campo, totalizando a carga horária de 90 horas/aula.

Os processos formativos dos professores/as foram iniciados em 2014, em Pernambuco, sendo a primeira edição desenvolvida através de curso de aperfeiçoamento, com conclusão em 2015. A segunda edição foi iniciada em 2015, a partir do IV Seminário de Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo e III aniversário do NUPEFEC, e encerrado em 2016.

A terceira e mais recente edição do curso foi iniciada no ano de 2023, através do 5º Seminário de Educação do Campo e suas Interfaces – 11º Aniversário do NUPEFEC, e concluída com apresentações dos projetos de intervenções realizado pelos cursistas, além de outras atividades, como seminários e oficinas, no VI Seminário de Educação do Campo e suas interfaces – Conclusão do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – 3ª Edição – Programa Escola da Terra na UFPE e 12º aniversário do NUPEFEC, realizado no final de 2024.

Esta edição contou com a participação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), responsável pela coordenação pedagógica e pela organização do “Tempo Universidade”. Também integrou o programa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que ofertou atividades formativas nos polos regionais de Igarassu, Barreiros e Afogados da Ingazeira, disponibilizando um total de 160 vagas para docentes atuantes em escolas do campo situadas no Grande Recife, na Zona da Mata e no Sertão do Pajeú (IFPE, 2013). Além dessas instituições, participaram a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, encarregada da coordenação e implementação do programa em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela adesão ao curso, indicação dos professores cursistas e oferta de apoio ao longo da formação.

A adesão dos municípios interessados em participar do programa foi realizada através de preenchimento de formulário na plataforma virtual do Sistema do Ministério da Educação (MEC), no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). No curso, além da participação dos professores de escolas multisseriadas e quilombolas, participam alguns técnicos das secretarias municipais de educação, gestores, supervisores e coordenadores. As escolas dos municípios participantes recebem material de apoio didático, como *kits* de Língua Portuguesa e Matemática, através de alfabeto móvel e ábaco.

Uma formação específica e diferenciada para o campo proporciona ao professor o aprofundamento e aperfeiçoamento de sua prática. A ausência de qualificação profissional diminui a autoestima dos professores assim como a sua confiança no futuro se fragiliza,

colocando-os na posição de vítimas, que refletem e geram novas vítimas, conforme sua prática reflete um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado, consequências de um choque de realidade, por se tratar de algo totalmente fora do contexto por ele vivenciado em sua formação inicial.

4.3 Práticas Docentes e Educação do Campo: Por uma Pedagogia Contextualizada e Emancipatória

Nesta seção, abordamos a docência como uma prática complexa que vai além do simples domínio de conteúdos, exigindo do professor reflexão crítica, sensibilidade pedagógica e articulação entre teoria e prática. A formação inicial constitui um ponto de partida relevante nesse processo, mas os saberes docentes são continuamente construídos ao longo da trajetória profissional, provenientes de múltiplas fontes — disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais — conforme destaca Tardif (2014).

Refletimos, ainda, que o professor é um sujeito ativo na construção de sua prática, aprendendo, interpretando e ressignificando suas experiências a partir das vivências escolares e sociais. Essa construção se intensifica no enfrentamento dos desafios cotidianos e na constante adaptação às realidades dos estudantes, especialmente no contexto da Educação do Campo, onde os conhecimentos precisam ser contextualizados, dialógicos e comprometidos com a transformação social. Para desenvolver essas reflexões, fundamentamo-nos nas contribuições de Block e Rausch (2014), Tardif (2014), Santos e Silva (2020), Franco (2016) e Silva (2022).

A prática docente exige a mobilização de conhecimentos plurais e diversificados, cuja construção tem início, em grande parte, durante o processo de formação inicial do professor. Nesse percurso, o docente é reconhecido como sujeito produtor de saberes, superando a visão de um mero transmissor de conteúdos. Sua prática deve possibilitar a construção do conhecimento de forma crítica, dialógica e contextualizada, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

Desse modo, a docência não se limita ao domínio dos conteúdos disciplinares. É fundamental que o professor considere as necessidades, os contextos e as singularidades dos alunos, posicionando-se como um profissional reflexivo e comprometido com a aprendizagem significativa. A partir da pesquisa em sala de aula, da adaptação às demandas educacionais e da constante análise de sua prática, o docente revela autonomia, capacidade investigativa e

disposição para o aprendizado contínuo.

Para se tornar professor, faz-se necessária a passagem por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de “construção de saberes permeado pelas relações sócio culturais do ser humano” (Block; Rausch, 2014, p. 250). O professor constrói aos poucos sua identidade profissional, que passa por diversas ressignificações através de influências diversas sobre o que é ser professor, um processo que, apesar de vivenciado coletivamente, resulta em mudanças individuais.

E este processo de construção de conhecimentos não resulta apenas da formação inicial, mas possui fontes diversas, que levam em conta o professor em suas diversas formas de ser e estar no mundo, através de sua experiência de vida, entre outros aspectos que formam sua subjetividade. Porém vale ressaltar que a formação inicial é um momento de grande investimento dos saberes docentes, de modo a preparar o futuro professor para iniciar sua atuação profissional, e consequentemente adquirindo autonomia para lidar com as diversas situações que permeiam o ambiente escolar de forma geral. Tal investimento não é garantia de sucesso no exercício da profissão, porém proporcionará um referencial de base que atenda às demandas exigidas pela profissão (Block; Rausch, 2014).

Conforme escreve Tardif (2014, p.33), o saber docente é composto por uma demanda de conhecimentos provenientes de diversas fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O autor também destaca que, apesar de seus saberes ocuparem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o professor é desvalorizado em relação aos seus saberes e o que transmite.

Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e são produzidos por grupos sociais específicos, como pesquisadores e acadêmicos. São considerados saberes sociais, pois são definidos, legitimados e selecionados pelas instituições universitárias e integrados à prática docente por meio da formação inicial e continuada. Ou seja, fazem parte do processo de apropriação do conhecimento que o professor utiliza em sua prática pedagógica. Desse modo,

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos (Tardif, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos

baseados nos saberes sociais, definidos pela instituição escolar e por ela categorizado como modelos da cultura erudita e de formação erudita (Tardif, 2014). Estes estão presentes sob forma de programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes da formação profissional são conhecimentos transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores, como as escolas normais, faculdades de educação, entre outras. Tratam-se de saberes formais e sistematizados, que não se originam da prática cotidiana, mas das ciências que estudam a educação e o ensino, como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia da Educação, entre outras. Nessa perspectiva, o professor e o ato de ensinar tornam-se objetos de estudo dessas áreas do conhecimento.

Segundo Tardif (2014, p. 37), “essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor”. Ou seja, os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação não têm como finalidade permanecer apenas no campo teórico ou restritos aos livros, mas sim transformar a prática docente, promovendo sua aplicação no cotidiano escolar. Dessa forma, durante a formação, o professor é incentivado a apropriar-se desses saberes científicos e utilizá-los em sua atuação pedagógica.

Ao incorporar esses conhecimentos à sua prática, o ensinar torna-se um ato intencional, pensado e fundamentado, superando a atuação puramente intuitiva ou tradicional. Assim, a prática docente passa a ser orientada por uma postura mais crítica, reflexiva e embasada teoricamente.

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, os professores desenvolvem saberes específicos em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio.

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente, o professor ideal seria aquele que conhecesse sua matéria, sua disciplina e seu programa, mas também detentor de certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia, e desenvolvesse, a partir de tudo isso, um saber prático cuja base esteja em sua atuação cotidiana com seus alunos.

Seria ideal que houvesse maior reconhecimento social do papel desempenhado pelos professores no processo de formação e produção dos saberes sociais, sobretudo diante dos desafios e das múltiplas articulações entre a prática docente e os diferentes saberes que a atravessam. Essa complexidade exige dos professores a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, assumindo um papel relevante, tão valioso quanto aquele desempenhado pela comunidade científica. Apesar disso, a profissão docente ainda é socialmente

desvalorizada, com pouca consideração pela subjetividade e pelos saberes construídos pelo professor. Nesse sentido,

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não produtores de um saber ou saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (Tardif, 2014, p.40).

Apesar da articulação exercida pelos professores em relação aos saberes curriculares e disciplinares, transformados em saberes escolares, estes são saberes apenas transmitidos pelos professores e não por eles definidos ou selecionados. Nessa perspectiva, os professores são vistos apenas como técnicos executores destinados à tarefa de transmitir saberes.

Os saberes são produtos já determinados, cuja origem está na tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, sendo forte a exterioridade em relação à prática docente. É neste sentido que encontramos um currículo voltado para os saberes e conhecimentos dos povos privilegiados e dominantes, que valoriza a cidade e silencia o campo, sendo esse reflexo da colonialidade do saber que “classificou e hierarquizou os conhecimentos dos sujeitos subalternos historicamente vistos como desprovidos de conhecimentos, ocorrendo na inviabilização dos conhecimentos outros” (Santos; Silva, 2020, p.401).

Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e a produção erudita estão inter-relacionadas com o sistema educacional vigente. Nesse contexto, instituições como as universidades assumem, tradicionalmente, as funções de pesquisa, ensino, produção de conhecimento e formação com base nesses saberes. Assim, “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se cada vez mais distintos” (Tardif, 2014, p. 34), e cada sujeito passa a desempenhar tarefas específicas e especializadas de transmissão ou produção do conhecimento, frequentemente sem que haja interação significativa entre eles.

Contudo, o saber dos professores é um saber social, que ganha sentido somente quando colocado em destaque em sua prática profissional. Trata-se de um saber que não é definido exclusivamente pelo professor, mas sim produzido socialmente, a partir da negociação entre diversos grupos. É considerado social também pelo fato de ter um objetivo social, ou seja, o professor trabalha com sujeitos, com a finalidade de transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Esse saber manifesta-se por meio da relação complexa entre o professor e seus alunos, evoluindo ao longo do tempo e das transformações sociais, culturais e políticas que afetam as formas de ensinar e aprender. Nesse sentido,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014, p.14).

O saber da docência não é formado apenas pelos conhecimentos de origem científica e pedagógica, mas é importante que o professor seja reconhecido e se reconheça como um ser pensante, com interesses, e movido por questionamentos que interferem na sua fala como forma de adquirir aprendizado de escuta.

Um professor com anos de experiência em sala de aula não faz simplesmente alguma coisa, mas traz sua identidade, que carrega marcas de sua própria atividade, boa parte de sua experiência é caracterizada por sua atuação profissional. Professores e alunos são sujeitos produtores de saberes, que influenciam e são influenciados pelo saber construído pelo outro. Além disso, como pode ser observado,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p.11).

Existe certa tendência em se considerar apenas como pedagógico o que está proposto no roteiro diário de apresentação de aula, ou seja, validar somente o visível que são os comportamentos utilizados pelo professor durante sua aula. Porém para que um encontro educativo de fato se torne uma prática pedagógica, é necessário que esta seja “organizada em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (Franco, 2016, p.536).

Sobre a prática pedagógica e práticas educativas, é comum considera-las sinônimos. No entanto, segundo Franco (2016), as práticas educativas se referem ao que acontece para que os processos educacionais sejam concretizados, e as práticas pedagógicas são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Em nossa pesquisa adotaremos o termo prática pedagógica docente.

Conforme Souza (2009), a prática docente é compreendida como uma ação intencional,

reflexiva e relacional, que se concretiza na mediação entre os sujeitos (professor, estudante, gestor) e o conhecimento, no contexto da escola e da vida. Essa concepção rompe com a ideia de ensino como mera transmissão de conteúdos, entendendo a prática docente como o exercício de ensinar a partir da relação entre sujeitos e saberes, articulando o currículo à vida, à cultura e à transformação social.

Desse modo, a prática docente constitui uma dimensão da prática pedagógica, articulada às práticas discente e gestora, que se concretiza nas relações entre os sujeitos escolares. Sua marca reside nas trocas, nos conflitos, nos saberes e nas experiências, sendo mediada pelo currículo e pela construção coletiva dos conhecimentos. Nesse processo, o professor atua como sujeito produtor de saberes, e não apenas como reproduzidor. A prática docente é, portanto, carregada de valores, ideologias e intencionalidades formativas, uma vez que está inserida em um contexto social, político e histórico.

Em relação à formação docente, Oliveira (2009, p. 23) destaca que:

A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes em Educação Superior, mas da práxis pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais.

A partir dessa perspectiva, Souza (2009) questiona a compreensão da formação docente como um processo exclusivo das universidades. Embora reconheça a importância das instituições de ensino superior, com seus programas estruturados e corpo docente qualificado, o autor aponta que é insuficiente restringir a formação a esse espaço, desconsiderando outras dimensões igualmente relevantes.

Assim, a formação docente acontece por meio da práxis pedagógica — ação crítica e reflexiva — vivenciada em diversos espaços formativos que integram a trajetória dos professores, como escolas, movimentos sociais, ONGs, associações comunitárias, entre outros. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, histórico e cultural, que também se alimenta da convivência com a comunidade, dos saberes populares e das experiências vividas no cotidiano.

Nesse sentido, no âmbito da Educação do Campo, essa concepção de prática e formação docente adquire ainda mais relevância. A Educação do Campo exige do professor um compromisso ético e político com os territórios e os modos de vida dos sujeitos que neles habitam. A prática docente nas escolas do campo deve estar enraizada na valorização dos

saberes tradicionais, no vínculo com a terra, na cultura camponesa e na construção coletiva do conhecimento, ancorada nas experiências concretas das comunidades. Não se trata, portanto, de adaptar o modelo urbano à realidade rural, mas de construir uma proposta pedagógica própria, articulada aos processos sociais, políticos e culturais dos povos do campo, promovendo uma educação crítica, libertadora e transformadora.

Desta forma, no que diz respeito a educação do campo esta ideia de prática docente se torna ainda mais significativa, pois a Educação do Campo exige do professor um compromisso com os territórios, assim como modos de vida dos sujeitos que nele habitam. Sendo assim, a prática docente em escolas do campo precisam estar enraizadas na valorização dos saberes populares, do vínculo com a terra, da cultura camponesa, assim como também da construção coletiva do conhecimento através das experiências concretas das comunidades, onde a educação ofertada no campo não se resume a uma simples adaptação do modelo urbano, mas uma proposta pedagógica própria, onde a educação seja articulada aos processos sociais políticos e culturais dos povos do campo, promovendo assim, uma educação crítica, libertadora e transformadora.

As práticas pedagógicas são organizadas de forma intencional para atender a determinadas expectativas educacionais, solicitadas ou requeridas por uma comunidade social, sua representatividade e seu valor são originados de pactos sociais, negociações e deliberações desenvolvidos por adesão ou mesmo por imposição. Configura-se como prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Desse modo, como destaca Franco (2016, p.541):

Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

O professor que possui uma prática docente pedagogicamente fundamentada é aquele que tem consciência de sua responsabilidade social, que se compromete, que está vinculado ao seu trabalho, que acredita que seu trabalho tem significado na vida dos alunos, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola. É insistente na busca e no diálogo, mesmo não possuindo condições institucionais para isto.

Trata-se de um professor que vive em constante vigilância crítica, alguém que não

resume seu trabalho a apenas aplicar lições sem qualquer reflexão. Ou seja, “é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 541).

É um docente que vai além da rotina mecânica do ensino, recusando-se a transmitir conteúdos de forma automática apenas para cumprir o planejamento. Atua com consciência crítica, planejamento intencional e compromisso social, adaptando-se às necessidades dos alunos. É aquele que questiona suas práticas, reflete sobre os impactos de seu ensino e está atento às dinâmicas sociais e políticas que influenciam a educação.

Reconhece a educação como um ato político e busca formar indivíduos capazes de transformar a sociedade, mantendo-se sempre atento às desigualdades ocultas no processo de ensino e ao seu papel na emancipação dos alunos.

No que se refere à prática docente, embora esta se desenvolva no processo de ensino-aprendizagem, não se reduz a uma atividade meramente observável, cujos resultados possam ser registrados e comprovados. Conforme Silva (2022, p. 133), “ela parte de um processo e de uma prática social maior que abraça a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens e experiências”.

No contexto da Educação do Campo, o professor atua em um espaço em que o processo educativo está intimamente ligado tanto às condições de vida quanto às relações sociais das comunidades rurais. As dimensões de aprendizagem relacionadas às vivências, saberes e culturas dos povos do campo, que ocorrem dentro e fora da escola, devem ser consideradas no planejamento e na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o professor precisa adotar uma postura reflexiva e engajada, capaz de reconhecer que a Educação do Campo não se limita às paredes da escola, mas se entrelaça com os saberes tradicionais, as lutas por território e direitos, e a relação com a natureza. A partir disso, a prática docente no campo deve romper com a visão tradicional e conteudista, passando a reconhecer como legítimos e fundamentais, no processo educativo, os saberes produzidos no cotidiano das populações rurais.

Desse modo, o ensino proposto deve dialogar com a realidade dos sujeitos do campo e promover a valorização das identidades culturais e sociais desses povos. Assim, o professor da escola do campo assume um papel político na formação de sujeitos críticos e autônomos, ao compreender a docência como prática social comprometida com a superação da lógica da

colonialidade do saber, alinhando-se ao caráter emancipador da Educação do Campo.

Santos e Silva (2020, p.388) afirmam que:

As práticas docentes são espaço-tempo de negociações, resistências e aceitações influenciadas por contextos sociais, culturais, políticos nos quais os sujeitos estão inseridos. A prática docente, nesse entendimento, não se restringe à simples repetição das políticas educacionais, mas é também resultado dos diversos contextos, sujeitos, crenças, valores, teorias, com as quais professores/as se identificam e abraçam para compor a sua prática nas redes cotidianas que são constituídas por contradições, ambivalências e assimetrias.

A prática docente é de natureza sociocultural, sendo conduzida por estratégias de negociação, articulação e redefinição de objetivos (Silva, 2022). Isso se deve ao fato de que ela não atua apenas na dimensão educativa restrita à esfera escolar, mas abrange a dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens e experiências. O trabalho do professor está, portanto, intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que se insere, pois sua atuação atravessa uma realidade concreta, marcada por valores, crenças, relações de poder, culturas e histórias específicas.

Essa característica adquire relevância ainda maior no contexto da Educação do Campo, em que o docente precisa articular os saberes escolares aos conhecimentos produzidos na vivência camponesa, mediando essa relação por meio de estratégias de escuta, negociação e adaptação às realidades da comunidade local.

Dessa forma, a prática docente envolve uma constante mediação de sentidos e articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes locais, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estudantes e de sua comunidade. Para isso, é essencial que o professor exerça uma escuta ativa e mantenha sensibilidade diante das transformações sociais, culturais e políticas. Compreende-se, assim, que a prática docente vai além da sala de aula: ela envolve a formação humana, o exercício da cidadania e a construção de valores. As aprendizagens, portanto, não se restringem ao ensino direto, mas se constituem nas relações sociais entre professor e aluno, entre os próprios estudantes, com a comunidade e com o território em que estão inseridos.

A trajetória pessoal e a profissional se cruzam e a junção destas experiências constroem o ciclo da trajetória do professor, “onde as marcas da vida e da profissão se interpenetram ao mesmo tempo que mantém suas especificidades” (Silva, 2022, p.134), nesse processo de

construção do percurso formativo docente em um movimento de aproximação e distanciamentos que constroem a prática docente, através do convívio com os pares, como também nas dimensões pessoal, profissional, formação inicial e continuada.

A dimensão pessoal é estruturada com base nas experiências de vida, e talvez seja o primeiro elo que se desenvolve na prática docente. A partir dela entendemos que “a prática docente não é uma construção sólida, imutável, fixa no tempo-espaco-histórico, mas ela se modela, justamente, pelas experiências” (Silva, 2022, p.134).

Nas experiências vivenciadas enquanto aluno, o professor desenvolve reflexões sobre sua prática docente, resgatando memórias e situações que presenciou ou viveu ao longo de sua trajetória. A partir dessas lembranças, identifica elementos que considera dignos de serem reproduzidos, rejeitados ou reformulados. Esse processo de reflexão, profundamente enraizado em suas vivências pessoais, influencia diretamente suas escolhas pedagógicas atuais.

Além disso, os momentos de troca com outros professores também contribuem significativamente para esse processo reflexivo. O compartilhamento de experiências e os diálogos sobre as práticas pedagógicas favorecem a construção de saberes coletivos e situados, uma vez que tais interações tocam cada sujeito de maneira singular, enriquecendo a compreensão sobre o próprio fazer docente. Portanto, como destacam Santos e Silva (2020, p.388):

Professores/as são peças fundantes para construir e materializar essas práticas, pois são protagonistas no processo de decisão curricular no cotidiano escolar, seja para aceitar, seja para subverter, adaptar e/ou transformar os currículos, descolonizando-os ou ainda, ambivalentemente, contradizendo e afirmando o currículo prescrito ao mesmo tempo (Santos; Silva, 2020, p.388).

A identidade profissional docente está intimamente relacionada ao saber-fazer docente, pois falar sobre prática docente é também tratar sobre os próprios saberes adquiridos no processo de formação inicial e continuada, pois a prática docente apresenta significações distintas conforme as particularidades sociocultural, experiencial e formativa de cada docente. Ela está longe de ser uma ação meramente de transmissão de conhecimentos outros, mas “traz consigo as marcas da vida social, cultural, identitária, formativa, política e epistêmica da/o docente e, como tal, porta o germe da Memória Hegemônica e da Memória Viva” (Silva, 2022, p.134).

Assim, a memória hegemônica está relacionada à ideia de hegemonia, unicidade e superioridade de determinados povos, por manter estruturas de poder, como a colonialidade, ao

priorizar os interesses dos grupos que detêm o poder social, por meio de narrativas dominantes, institucionalizadas ou oficializadas do passado, que valorizam o conhecimento e o sujeito eurocentrado.

Seu êxito ocorre a partir do momento em que apaga tanto as memórias de origem quanto as experiências dos povos subalternizados, validando apenas as epistemologias dos povos colonizadores/europeus. Nesse sentido, ela atua, conforme descreve Silva (2022, p. 74), como uma forma de amnésia de origem, que “atua no apagamento das distintas histórias da exterioridade colonial, domando, neutralizando, eliminando e naturalizando seu enredo, seus conhecimentos como universais” (Silva, 2022, p. 74).

No ambiente escolar, essa memória opera limitando a prática docente ao desconsiderar os saberes locais e as experiências dos estudantes, por meio de currículos padronizados, discursos e visões de história que valorizam o europeu como referência em conhecimento e tecnologia, ao mesmo tempo em que marginalizam os saberes e a cultura do campo, atribuindo-lhes a ideia de atraso.

Por outro lado, a memória vivida atua como um lugar de emergência, no qual o enredo baseado na história única é questionado e desestabilizado, por meio das lembranças pessoais e coletivas, baseadas em experiências historicamente marginalizadas. É por meio da memória vivida que os corpos são reconectados à sua ancestralidade, ao permitir a ressignificação do passado, funcionando como mecanismo de resistência e reapropriação identitária e, consequentemente, desvinculando os dualismos produzidos pela colonialidade. Segundo Silva (2022, p. 83), “a memória vivida é o projeto inexorável de retirar os indivíduos da miragem da modernidade-colonialidade, reconectando-os à sua ancestralidade”.

No contexto da escola do campo, essa memória se manifesta por meio do questionamento das narrativas oficiais, expresso nas vozes dos alunos, professores e comunidades, propondo, assim, um projeto contra-hegemônico que busca o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos produzidos no campo. Com isso, a Educação do Campo não apenas reivindica novos conteúdos, mas propõe novas formas de aprender, que valorizem e considerem as relações com a terra, com os modos de vida e com o território camponês — não mais de forma folclórica, mas como elementos centrais do processo educativo.

Dessa forma, a prática docente ocorre em meio aos conflitos e negociações gerados por essas duas memórias, pois o professor precisa atender à memória hegemônica, exigida pelos currículos e avaliações padronizadas, e, ao mesmo tempo, realizar adaptações nesse currículo, reformulando os objetivos pedagógicos e buscando articular e dar voz à memória vivida trazida pela comunidade escolar.

Tardif (2014) afirma ser essa uma das características fundamentais aos saberes dos professores, que define por “temporalidade”, que trata de todo o processo de escolarização do professor, desde a sua infância até a fase da licenciatura, ou seja, as concepções que os professores vão construindo sobre o processo de ensino e aprendizagem e possui como fonte a sua história de vida e de aluno.

A prática docente não ocorre de forma isolada das práticas curriculares, mas se constitui como espaço de criação do currículo. Isso porque, apesar das diversas tentativas de reduzir o papel dos professores a meros executores de decisões verticalizadas — pensadas e planejadas por sujeitos externos ao contexto escolar em que o professor atua e convive cotidianamente — os docentes “revelam possibilidades outras de construção e reinvenção curricular, caminhando para uma possível descolonização dos currículos e das práticas docentes” (Santos; Silva, 2020, p. 389).

A partir disso, compreende-se a importância de repensar o currículo e a atuação docente, bem como a necessidade de criar caminhos pedagógicos que rompam com a lógica colonial e valorizem os saberes locais. Trata-se de um movimento que busca fortalecer a escola, de modo que esta se torne mais democrática, crítica e conectada às realidades dos sujeitos camponeses.

O desenvolvimento da prática docente não é algo desprezível, mas intencional, conforme as significações atribuídas por cada professor. É uma atividade que envolve diversos saberes: formativos, curriculares, subjetivos, da prática social, cultural e também identitários sobre raça-gênero, território, classe e sexualidade (Silva 2022), estabelecendo assim uma relação dialógica e/ou de tensão, entre as experiências ditas e aprendidas enquanto aluno, o que é planejado e o que de fato é vivenciado na realidade em sala de aula; a forma como a realidade se mostra interfere na ação do saber e do fazer docente, direcionando, moldando e encaminhando o professor em sua prática docente de maneira crítica e reflexiva. Desta forma, “o planejamento de ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno” (Franco, 2016, p.542).

Desse modo, embora essencial na prática docente — por organizar os conteúdos, definir os objetivos e estabelecer as estratégias de ensino — o planejamento pedagógico tradicional mostra-se limitado, uma vez que não é capaz de controlar todas as aprendizagens que o aluno pode vivenciar. Isso porque a aprendizagem vai além do currículo formal proposto pela escola, envolvendo múltiplas dimensões: afetiva, social, cultural, política e simbólica.

Assim, o aluno não aprende apenas o que foi intencionalmente ensinado pelo professor,

mas também aprende em seu cotidiano fora do ambiente escolar — por meio de suas relações, vivências, experiências e dos saberes que carregam sua própria história e vínculo com o território.

Na Educação do Campo, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, pois os saberes dos alunos estão profundamente ligados à terra, à vida comunitária, às práticas agrícolas e às tradições orais e culturais, que dificilmente estão contempladas nos currículos formais ou no planejamento escolar. Portanto, o planejamento pedagógico deve ser aberto à escuta e flexível ao diálogo, de modo a permitir que o aluno reconheça sua realidade como fonte legítima de conhecimento, incorporando as múltiplas formas de saber.

Nesse sentido, o professor não atua como mero transmissor de um currículo rígido e de conteúdos fixos, mas como mediador que deve estar atento às aprendizagens originadas nas trocas cotidianas, nas lutas por terra, água, cultura e identidade, bem como nas histórias da comunidade. Ou seja, o professor precisa estar disposto a aprender com os alunos e com o território onde atua, para que, assim, possa desenvolver um planejamento vivo e contextualizado, que respeite a pluralidade de experiências trazidas pelos sujeitos do campo.

Assim atualmente, observa-se um esgotamento da racionalidade pedagógica, marcado pela diminuição dos espaços de reflexão, diálogo e crítica nas práticas educativas contemporâneas. Esses elementos vêm sendo progressivamente substituídos por pacotes instrucionais padronizados, voltados majoritariamente para a preparação de crianças e jovens para avaliações externas, com ênfase na obtenção de resultados voltados ao ingresso no ensino superior. Nesse contexto, a educação se vê limitada diante das exigências do sistema, perdendo sua capacidade de promover processos formativos mais amplos, voltados à construção da autonomia e à humanização dos sujeitos (Franco, 2016).

No âmbito da Educação do Campo, essa lógica reforça estereótipos que associam o meio rural a um espaço de atraso, onde os saberes locais são frequentemente desqualificados, sendo tratados como lendas ou folclore. Tal abordagem contribui para o silenciamento e a desvalorização das culturas camponesas nos currículos escolares, impedindo que esses conhecimentos sejam legitimamente reconhecidos como parte integrante de uma educação crítica, contextualizada e emancipadora

5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLOGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso-metodológico utilizado para a construção da pesquisa, assim como os critérios para a escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes e procedimentos de coleta, análise dos dados e a técnica de análise utilizada na observação dos dados.

Esta pesquisa possui como base os estudos Pós-Coloniais (Quijano (2005), Quental (2012), Mignolo (2007/2008), Grosfoguel (2007), Walsh (2008) e Tubino (2005/2012)) mediante discussões sobre as epistemologias que historicamente vivenciaram tentativas de silenciamento, de sua História, cultura e saberes, seja do conceito de raça estabelecido através da colonialidade em seus eixos: saber, ser, poder e natureza; do eurocentrismo que valoriza e estabelece como válido apenas os saberes vindos da Europa; e busca romper com tais conceitos.

Através do pensamento colonial e opção colonial propondo através da interculturalidade crítica uma transformação das relações de poder a partir do diálogo entre saberes e usando da pedagogia decolonial como ferramenta para desconstruir a colonialidade e fortalecer os movimentos sociais, dando voz as minorias historicamente marginalizadas.

Pois, a partir das formações de relações sociais estabelecidas pela colonialidade, o branco europeu passou a ser reconhecido como referência de conhecimento válido, e “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e consequentemente também seus traços fenotípicos bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p.108). Qualquer perspectiva de conhecimento de origem não-europeia era considerada primitiva e inferior.

Os Estudos Pós-Coloniais, enquanto lente teórica, contribuem para problematizar os processos impostos pelo projeto de Modernidade-Colonialidade aos povos camponeses, através do silenciamento de suas culturas e saberes, implementando um sistema de valorização da cultura colonial/urbanocêntrica, cujas consequências são vivenciadas ainda nos dias atuais. As formações voltadas para educação do campo são uma maneira de romper e enfrentar tal silenciamento por anos estabelecido e naturalizado pela sociedade através de sua herança colonial.

Organizamos o capítulo em subseções, cada uma constituída pelos seguintes elementos:

I - Tipo de pesquisa (abordagem metodológica); II - Campo de pesquisa; III - Sujeitos/

colaboradores da pesquisa; IV - Procedimento de coleta de dados e V - Análises dos dados.

5.1 Tipo de pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o posicionamento teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa. Conforme Minayo (2002, p. 17), “entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. Mais do que a simples aplicação de técnicas, a metodologia consiste em uma articulação entre teoria, realidade empírica e concepções epistemológicas, possibilitando a interpretação crítica do objeto de estudo. É por meio da pesquisa que se questiona e interpreta a realidade, promovendo a produção de conhecimentos com potencial transformador.

Além disso, o conhecimento científico produzido pela pesquisa tem papel fundamental na renovação e qualificação do ensino, como ressalta Minayo (2002), pois o ensino precisa estar sustentado em descobertas, reflexões e interpretações atualizadas sobre a realidade. A pesquisa, ainda que seja uma prática teórica, não está dissociada da ação. Pelo contrário, ela vincula pensamento e prática, estabelecendo uma relação dialética entre ambos: “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (Minayo, 2002, p. 17).

Dessa forma, pensar e agir integram um mesmo processo investigativo, em que a pesquisa se constitui a partir de problemas reais, vividos socialmente, e que exigem respostas situadas e transformadoras. Os temas de investigação, portanto, emergem da realidade concreta, das práticas cotidianas e dos desafios vivenciados, sendo posteriormente teorizados e compreendidos à luz do conhecimento científico.

Esta investigação é de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2010), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Trata-se de uma abordagem que busca compreender os sentidos atribuídos às ações humanas, exigindo uma leitura aprofundada das representações, das relações e das intencionalidades dos sujeitos — aspectos que não podem ser captados apenas por meio de números ou estatísticas.

A pesquisa qualitativa considera o ser humano não apenas como agente de ações observáveis, mas como sujeito que pensa, reflete e interpreta suas experiências à luz do contexto social e cultural em que está inserido. No âmbito da Educação do Campo, isso implica compreender como os professores interpretam suas vivências e práticas pedagógicas dentro de uma realidade coletiva, marcada por especificidades territoriais, culturais e políticas. A

investigação, nesse sentido, procura captar os sentidos que os próprios docentes atribuem ao seu fazer pedagógico, o que exige uma abordagem que vá além da mensuração quantitativa.

Dessa forma, esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, voltada à compreensão da prática docente de professores atuantes na Educação do Campo que participaram da segunda edição do Programa Escola da Terra. Como técnica complementar, utilizamos a análise documental, com foco nos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito da formação, o que contribuiu para aprofundar a análise dos princípios formativos e suas possíveis relações com a prática docente dos sujeitos pesquisados.

5.2 Campo de Pesquisa

Nesta subseção, evidenciamos o campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores, buscando apresentar aspectos que caracterizam os elementos históricos, culturais, geográficos, entre outros, que são de fundamental importância no desenvolvimento desta investigação.

Para a definição do campo de pesquisa, optou-se pelo município de Brejo da Madre de Deus-PE, localizado na mesorregião do Agreste Central de Pernambuco. Esse município foi escolhido por ter contado, em 2016, com a participação de um grupo de docentes na segunda edição do Programa Escola da Terra, voltado à formação de professores que atuam em escolas do campo. Apesar dessa relevante participação em um curso específico para a Educação do Campo, o município ainda apresenta escassez de pesquisas voltadas a essa modalidade educacional nos últimos anos. Além disso, a maioria das escolas em funcionamento na rede municipal de ensino está situada em territórios campestres, o que reforça a pertinência da escolha para a investigação proposta.

Outro critério de escolha deste campo empírico está no fato de vivermos e atuarmos profissionalmente nele, como uma forma de contribuir com a produção de conhecimento a partir deste espaço. Esta escolha também está atrelada à interiorização da Universidade, pois compreendemos que é fundamental as pesquisas desenvolvidas não se limitarem a investigar os contextos metropolitanos, mas que se debruçam sobre a realidade do interior.

É fundamental conhecer o contexto histórico e as características da região na qual nosso campo de pesquisa está situado, reconhecendo a importância da realização da pesquisa, assim como sua contribuição na produção de conhecimento, e dando visibilidade ao interior historicamente silenciado pelos grandes centros metropolitanos.

5.2.1 Agreste

O Agreste é uma das quatro sub-regiões em que se divide a região Nordeste (Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio-Norte) e consiste em uma grande faixa localizada paralelamente à costa litorânea brasileira, que abrange os Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. É a segunda sub-região mais populosa da região Nordeste, composta por 71 municípios e ficando atrás apenas da Zona da Mata.

Seu povoamento está diretamente ligado ao processo de interiorização da ocupação do território brasileiro, decorrente de atividades econômicas como a criação de gado, vistas como secundárias ou complementares durante o período do Brasil Colônia, bem como devido aos intensos fluxos migratórios que partiram do Sertão em busca de trabalho, durante as longas estiagens condicionadas pelo clima, em direção às sub-regiões do Agreste e da Zona da Mata, sendo essas migrações temporárias ou definitivas.

Por estar localizado entre a Zona da Mata e Sertão, o Agreste é denominado “zona ou região de transição”; apresenta um clima semiárido, que não é quente e seco se comparado ao Sertão, nem úmido como na Zona da Mata.

Mapa 1 - Nordeste Brasileiro



Fonte: Site Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/agreste/> Acesso em: março de 2024.

Sua vegetação é marcada pelo bioma da Caatinga, com presença de vegetação caducifólia, um tipo de floresta que, em alguns períodos, durante o ano, perde suas folhas: cactos, bromélias, arbustos com galhos retorcidos e algumas leguminosas características do local; também são encontradas na região xique-xique, mandacaru, juazeiro, ipê-roxo, acácia, umbu, cumaru, macambira e aroeira. Por ser uma região de transição, há locais com presença do bioma da Mata Atlântica.

Seu relevo reúne regiões de planaltos, com o destaque para o Planalto da Borborema, também chamado de Serra da Borborema, com extensão aproximada de 400 km de norte a sul. Devido a sua altitude, possui uma formação geológica que impede o avanço das precipitações vindas do oceano para o interior do Nordeste, interferindo desta forma diretamente no clima semiárido nordestino e no relevo da região.

A maior parte dos rios são intermitentes, temporários, que secam em alguns períodos durante o ano. O clima predominante na região Agreste é o semiárido, apresentando temperaturas elevadas durante o ano, com chuvas irregulares e escassas, sendo desta forma uma região muito seca, com alguns lugares de maior umidade, com baixa precipitação (entre 250 mm e 750 mm) e chuvas concentradas em um curto espaço de tempo. É importante destacar que o clima da região não é homogêneo, pois as cidades e localidades situadas nos terrenos elevados (ou serras) do Planalto da Borborema experimentam temperaturas mais amenas e volumes de chuva relativamente maiores, durante o ano.

Possui um solo pedregoso e pouco fértil, em grande parte devido à escassez de chuvas, porém há regiões úmidas como os brejos, onde o solo é mais fértil e a agricultura torna-se a principal atividade econômica.

O Agreste possui uma grande diversidade econômica, as principais atividades desenvolvidas são: a agricultura, através do cultivo de diversos tipos de plantas (milho, feijão, mandioca, café, algodão, frutas e verduras, entre outras); e a pecuária extensiva, com a criação de gado e grandes pastos ocupando latifúndios e propriedades familiares, e a leiteira, com objetivo de produção de leite, em sua maioria para a indústria de laticínios.

Apesar de nenhuma capital estar localizada no Agreste, há centros econômicos e culturais muito importantes, como as cidades de Feira de Santana (BA), Caruaru (PE), Campina Grande (PB), Arapiraca (AL) e Itabaiana (SE). Como foi exposto anteriormente, a ocupação do Agreste foi motivada pela criação de gado bovino, com uso da força para explorar e invadir terras indígenas.

Em cada Estado, os municípios situados no Agreste têm características econômicas e sociais similares, sendo chamados mesorregiões e microrregiões, que consistem em uma subdivisão que agrupa diversos municípios com similaridades econômicas e sociais. O Agreste pernambucano possui como mesorregiões: Agreste Central, Agreste Meridional e Agreste Setentrional, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Municípios compreendidos pelas microrregiões do Agreste

Microrregiões	Municípios
Agreste Central	Agrestina, Alagoinha, Altinho, Barra de Guabiraba, Belo Jardim, Bezerros, Bonito, Brejo da Madre de Deus , Cachoeirinha, Camocim de São Felix, Caruaru, Cupira, Gravatá, Ibirajuba, Jatáuba, Lagoa dos Gatos, Panelas, Pesqueira, Poção, Riacho das Almas, Sairé, Sanharó, São Bento do Una, São Caitano, São Joaquim do Monte, Tacaimbó.
Agreste Meridional	Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirina, Paranatama, Pedra, Saloá, São João, Terezinha, Tupanatinga, Venturosa.
Agreste Setentrional	Bom Jardim, Casinhas, Cumaru, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Salgadinho, Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria do Cambucá, São Vicente Férrer, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama, Vertente do Lério, Vertentes.

Fonte: A autora (2023)

O Agreste pernambucano é composto por 71 municípios, agrupados em 6 microrregiões: Vale do Ipanema, Alto do Capibaribe, Médio Capibaribe, Garanhuns, Vale do Ipojuca, Brejo Pernambucano.

Mapa 2 – Mapa de Pernambuco

Fonte: Skyscrapercity. Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/threads/os-10-munic%C3%ADpios-mais-populosos-do-sert%C3%A3o-de-pernambucano.1617791/> Acesso em: março de 2024.

O Agreste pernambucano foi território de disputas entre indígenas donos da terra e a coroa portuguesa, que concretizava, de forma violenta, seu projeto de colonização, através de fazendeiros e senhores de engenho, que procuravam expandir a pecuária através da invasão de terras, extermínio de vidas e cultura daqueles que ali habitavam.

5.2.2 Sobre ocupação da Região Agreste nordestina

Depois do fim do domínio holandês na Capitania de Pernambuco, em meados do século XVII, foi impulsionada a colonização portuguesa no interior, pois as terras costeiras já estavam ocupadas com a lavoura de cana-de-açúcar; a criação de gado próximo a estas plantações não era viável, pois os animais destruiriam as plantações e os senhores de engenho alegavam não possuir terras o suficiente para cria-los. Desta forma, a Coroa portuguesa incentivou a expansão da colonização dos “Sertões”, através da invasão das terras indígenas, por meio da instalação de fazendas na região.

Seria o expansionismo colonial consolidado através da pecuária, “os colonizadores, além de conflitos com os indígenas, enfrentavam os quilombolas de Palmares que haviam ampliado o domínio de territórios desde a Zona da Mata até os ‘sertões’ (Agreste)” (Silva,

2013). A criação de gado foi introduzida no Brasil pelos portugueses, com diversas finalidades: força motriz nos engenhos de açúcar, meio de transporte, alimentação através da carne e leite, vestimenta com o reaproveitamento do couro para trabalhadores da pecuária, sendo um importante fator para a conquista territorial.

Para obter êxito na instalação das fazendas de gado no Agreste e Sertão pernambucanos, era necessário amansar os índios hostis. Em 1661, o Governador Franciso de Brito Freire anuncia a conquista através do aldeamento de muitos tapuias, considerados até então indomáveis, por meio da construção de duas novas povoações com igrejas, sendo o Pe. João Duarte do Sacramento o responsável e fundador da Congregação do Oratório do Brasil.

Uma das missões dos Oratorianos, localizada em Limoeiro, na Zona da Mata Norte pernambucana, partia com missionários seguindo o curso do rio Capibaribe, posteriormente se instalando em Brejo da Madre de Deus, no Vale do Ipojuca, com o objetivo de aldear outros indígenas.

Esta região denominada “sertões” desde o período colonial até os primeiros anos da República, atualmente conhecida por Agreste, compreende 24.400 km do Estado de Pernambuco. É um local de transição climática, com um ecossistema complexo, pouca incidência de chuva e com secas periódicas; registra-se a existência de brejos, com regiões úmidas, possuindo pequenos territórios com matas densas, sendo possível pensar no plural “Agrestes”, como forma de reconhecimento de sua diversidade.

O clima seco e a ausência de chuvas tornaram as regiões mais úmidas em território de disputa, devido às fontes de água intensas; houve conflitos entre fazendeiros invasores, que buscavam usar os brejos como refrigério para o gado nos tempos de estiagem, e seus primeiros moradores, os índios. Os conflitos com enfrentamento militar contra os indígenas Tapuias, que habitavam aquela região, ficaram conhecidos como a Guerra dos Bárbaros, ocorreu entre os anos de 1651 e 1704, e consistia em exterminar todos aqueles que apresentassem resistência à colonização, como também rejeição à catequização; aqueles que não eram assassinados, eram escravizados, pois era necessário eliminar os índios “hostis” e “indomáveis”, para a instalação de fazendas de gado no interior nordestino. Essas disputas forçaram muitos nativos a fugir em direção ao Sertão.

Até meados do século XVII, a região Agreste passou por fortes mudanças em relação à questão ecológica, na cobertura vegetal original, provocando a erosão do solo. Conforme Monte (2014, p. 105), “A criação extensiva para engorda do gado se dava em paralelo às queimadas e

derrubadas de espécies vegetais nativas, em áreas cada vez maiores para o plantio de pasto e capim”.

Os recursos naturais eram aproveitados para a fabricação de carvão, uso de lenha e gravetos, nos preparos de alimentos e matéria prima para iluminação, construção de cercados e moradias. Desta forma, ocorria “a destruição do patrimônio natural para atender às exigências da lógica econômica em vigor” (Silva, 2013). O Agreste se tornou uma região densamente povoada, devido a sua localização, pois, conforme Monte (2014, p.101), “a região serviu como rota de ligação dos rebanhos que partiram do litoral rumo às fazendas de gado instaladas no sertão”.

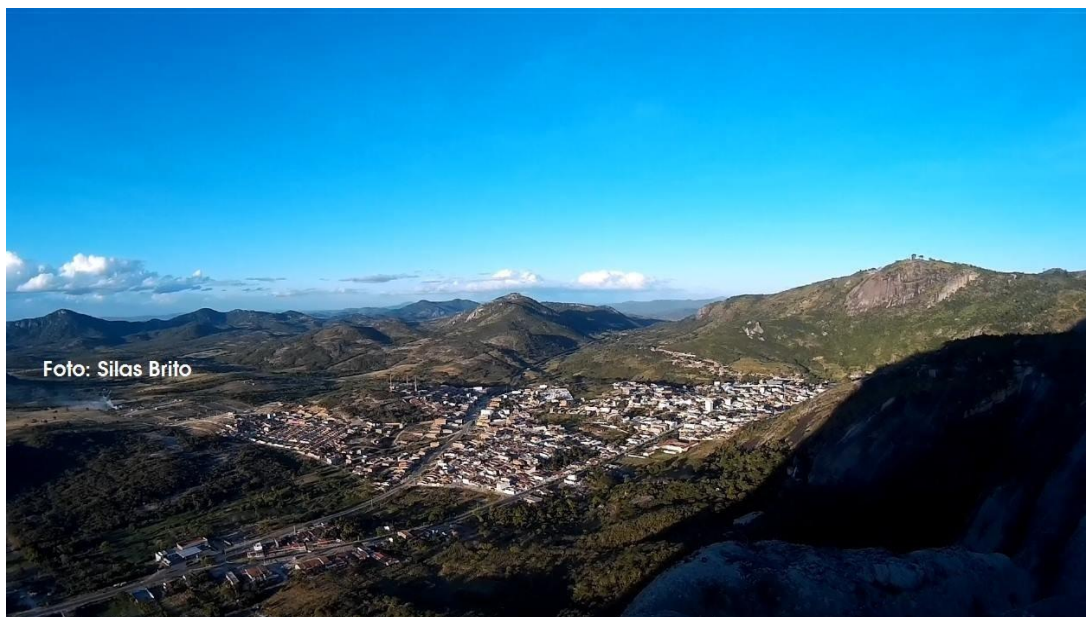
O Agreste é uma sub-região muito importante para o Nordeste, por ser uma área fundamental para a manutenção do dinamismo espacial e socioeconômico na região, com seus grandes centros culturais e inúmeros atrativos turísticos, paisagens naturais e históricas, que atraem milhares de visitantes de todo país, movimentando desta forma a economia local, além da policultura alimentícia e o comércio, que abastecem as grandes cidades da Zona da Mata e da região litorânea.

Vale salientar que o Agreste torna-se uma importante rota de ligação, com um movimentado fluxo de pessoas, capitais e mercadorias entre o litoral e interior nordestino, cujo comércio interliga os municípios do Agreste aos municípios de todas as demais sub-regiões nordestinas.

5.2.3 O Campo

Nesta seção, apresentamos o município de Brejo da Madre de Deus-PE, selecionado como campo de pesquisa por se tratar do lugar onde foram vivenciadas situações que geraram inquietações para a construção do estudo, como mencionamos anteriormente.

Brejo da Madre de Deus é um município localizado no Agreste Central de Pernambuco, possui uma população de 48.648 pessoas, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022. Passamos a apresentar suas principais características, ao abordarmos seus aspectos históricos, geográficos, econômicos e populacionais.

Fotografia 1 - Município de Brejo da Madre de Deus - PE

Fonte: Silas Brito, Site Brejo Aventura. Disponível em <https://brejoaventura.com/?fbclid=IwAR1ewNhTVI8q8MkrClv2vxXKVDPPD2sj u3MYfUiJw3SAPxxle9LL5KrDlyI>. Acesso em: 15 de março de 2024.

Brejo da Madre de Deus teve sua origem em 1710, a partir da construção de um engenho de açúcar pelo português André Cordeiro dos Santos, que inicialmente denominou a localidade Tabocas, assim como o rio que passava nas extremidades, “proveniente de uma grande quantidade de tabocas (planta da família gramínea) que ali formava um imenso tabocal” (Thaumaturgo, 2001); neste local ele se fixou com sua família e escravos.

A atual cidade de Brejo da Madre de Deus começou a ser povoada por volta de 1740, apesar de já existir escassa população em “Tabocas”, local em que de fato foi fundado o município. Os Frades da Congregação de São Felipe de Nery, que, seguindo o curso do Rio Capibaribe, estabeleceram-se em uma localidade a quinze quilômetros da sede municipal, denominaram-na “Madre de Deus”; construíram uma capela dedicada a São José e pretendiam construir um hospício ou um convento, sendo este acontecimento considerado nos documentos oficiais como o que de fato originou a fundação do município.

Porém, durante uma grande seca, os religiosos decidiram mudar-se para o Sítio Brejo de São José, também conhecido como Brejo de Fora, edificando, em 1752, uma capela dedicada a este santo. A partir da construção dessa capela, a comunidade passou a ser chamada de Brejo da Madre de Deus, evoluindo até se tornar a sede municipal.

O nome “Brejo” foi atribuído devido a sua situação geográfica, no Planalto da

Borborema⁴, e consiste em um vale formado pelas serras da Prata, do Estrago e do Amaro. Já o nome “Madre de Deus” provém dos evangelizadores franciscanos, da confraria de Madre de Deus do Recife, mais conhecidos como Congregação de São Filipe Néri.

Em 1760, a Congregação de São Filipe Néri doou meia légua de terra para patrimônio da Capela, que corresponde atualmente ao perímetro urbano, sendo elevada à categoria de freguesia em 1797, tendo como primeiro vigário o padre Antônio da Costa Pinheiro. A povoação pertencia à Vila de Cimbres, e devido a sua localização e clima, por ser um lugar próspero, abrigava a residência dos Ouvidores e autoridades militares, no início do século XIX.

Após diversas tentativas, finalmente a povoação foi elevada à categoria de vila, em 20 de maio de 1833, tornando-se a sede do município e desmembrando-se do município de Flores.

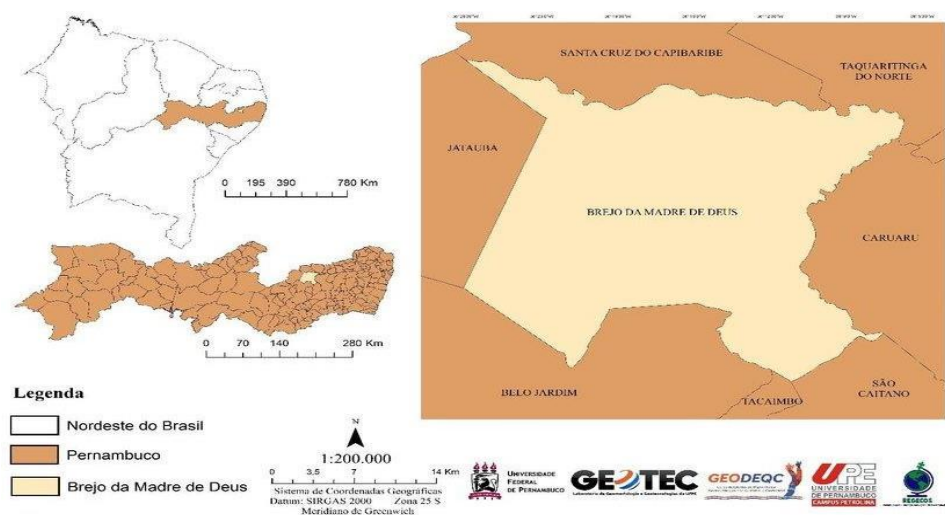
No dia 26 de outubro de 1833, a vila foi devidamente instalada, sendo seus primeiros vereadores: Tomás Alves Maciel, João Lúcio da Silva, Antônio Francisco Cordeiro de Carvalho, José Pedro de Miranda Henriques, Simeão Correia de Albuquerque, o Padre Luís Carlos Coelho da Silva e João José Velho. Nesta época, a vila era formada por oito ruas e dois pátios, com cerca de cem prédios, e uma escola primária com aulas de latim e francês, ministradas pelo Padre Marinho Falcão.

Brejo foi cronologicamente o 11º povoado a receber o predado de cidade em Pernambuco, por meio da Lei Provincial nº 1.327, de 4 de fevereiro de 1879. Foi constituído como município autônomo em 20 de junho de 1893, através da Lei Estadual nº 52, sendo seu primeiro prefeito Francisco Alves Cavalcanti Camboim, o Barão de Buíque, e subprefeito Constantino Magalhães da Silva.

O Brejo da Madre de Deus perdeu parte do seu território com a criação de novos municípios; pela Lei Estadual nº 1.931, de 11 de setembro de 1928, os distritos de Belo Jardim, Serra dos Ventos e Aldeia Velha (atual Xucuru) passaram a constituir um novo município, Belo Jardim. Já em 1958, pela Lei Estadual nº 3333, o distrito de Jataúba foi desmembrado de Brejo e passou a ser um município autônomo. Desta forma, os municípios circunvizinhos são: ao Norte, Santa Cruz do Capibaribe e Taquaritinga do Norte; ao Sul, Belo Jardim, Tacaimbó e São Caetano; a Leste, Caruaru; a Oeste, Jataúba.

⁴ O Planalto da Borborema, também conhecido como Chapada Pernambucana ou Serra da Borborema, está localizado na região Nordeste do Brasil. Composto principalmente por serras, estende-se pelos territórios de quatro estados nordestinos (Alagoas, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba). https://www.suapesquisa.com/geografia_do_brasil/planalto_borborema.htm, acesso em 15 de março de 2024.

Mapa 3 – Mapa da Cidade (Brejo da Madre de Deus)



Fonte: Ítalo Rodrigo Paulino de Arruda. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo_fig1_346013827, Acesso em: março de 2024.

De acordo com a divisão territorial (1995), o município é constituído por cinco distritos: Brejo da Madre de Deus, Barra do Farias, Fazenda Nova, Mandaçaia e São Domingos. Brejo da Madre de Deus apresenta uma variação de atividades econômicas, que se diferenciam de acordo com a localidade ou regiões do município. A atividade econômica predominante é a atividade têxtil, conhecida como “sulanca”, sendo o setor que mais oferece emprego e que vem se expandindo para o território campesino; a costura tem sido fonte de renda para muitas famílias do campo e está presente em todos os distritos.

Desde 2012, o município é considerado a “capital da agroecologia do Estado”, através da Lei nº 14.612, devido a suas características geográficas e climáticas, aliadas a uma série de iniciativas das entidades da sociedade civil, junto ao poder público, promovendo um desenvolvimento rural sustentável na região.

Brejo da Madre de Deus é o único município pernambucano que possui cultivo de morango orgânico, o que se deve às condições climáticas e topográficas da região dos brejos (como é chamada a parte mais alta do município), onde o volume de chuvas durante o ano é maior, e localiza-se no ponto mais alto do Estado, a Serra da Boa Vista, mais conhecida como Serra do Ponto, situada no Planalto da Borborema. Os agricultores utilizam tecnologias sofisticadas com mudas importadas da Patagônia, por uma empresa do Rio Grande do Sul (Sá,

2020). Nesta mesma região também existe o cultivo de diversas variedades de banana, tomate, cenoura, beterraba, macaxeira e maracujá, além do café orgânico.

Outras características do município são: alto índice de arborização, produção de mel e exploração do turismo rural, com corredores ecológicos, trilhas e locais para a prática de esportes radicais, como escalada em rocha, além da reserva florestal denominada Mata do Bitury, que consiste em uma área de 700 hectares, com resquícios de Mata Atlântica, que fazem divisa com o município de Belo Jardim, sendo localizada a 1.050 metros acima do nível do mar. Na região mais baixa e seca do município, a pecuária torna-se a atividade econômica mais presente, além da agricultura. No distrito de Fazenda Nova, o setor de turismo é mais presente devido ao Teatro de Nova Jerusalém.

O quadro abaixo apresenta as características dos territórios campestres de Brejo da Madre de Deus. Os distritos foram denominados da seguinte forma: Barra do Farias (2º distrito), Fazenda Nova (3º distrito), Mandaçaia (4º distrito) e São Domingos (5º distrito) – o primeiro distrito não será apresentado no quadro, por se tratar da sede do município.

Quadro 5 - Caracterização dos territórios do campo do município de Brejo da Madre de Deus - PE

Aspectos	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	5º Distrito
Geográficos	Clima quente; Terreno plano; Pouca água.	Clima quente; Terreno plano; Pouca água.	Clima quente; Terreno plano; Pouca água.	Clima quente; Terreno plano; Pouca água.
Econômicos	Comércio; Fabricação de roupas.	Artesanato; Comércio; Fabricação de roupas; Turismo.	Agricultura; Fabricação de roupas; Pecuária; Comércio.	Comércio; Fabricação de roupas.
Populacionais	Comerciantes; Costureiros; Funcionários públicos.	Artesãos; Comerciantes; Costureiros; Funcionários públicos.	Agricultores familiares; Costureiros; Pecuaristas; Comerciantes; Funcionários públicos.	Comerciantes; Costureiros; Funcionários públicos.

Fonte: A Autora (2024). Informações da Secretaria de Educação de Brejo da Madre de Deus (2024).

As características dos distritos do município são semelhantes, com o baixo relevo, clima quente, pouca água e vegetação rasteira. Podemos observar que o comércio e a fabricação de

roupas estão presentes em todos os distritos, apenas o 3º apresenta certa diferença em relação ao turismo e artesanato, devido ao Teatro de Nova Jerusalém, que anualmente atrai muitos turistas de todo o Brasil, principalmente em temporadas de espetáculo durante a Semana Santa, além do Parque das Esculturas Nilo Coelho.

Outro ponto que podemos observar durante a construção do quadro é que nenhum dos distritos está localizada na chamada Zona Brejeira, que é a parte mais alta do município, e que apresenta características totalmente diferentes dos distritos, por ser predominante a paisagem verde, com bastante frio, e o volume de chuva ser maior, em comparação aos demais, justamente por apresentar um relevo alto e a “Mata do Bitury”.

Trata-se de uma região onde a maior fonte de economia está na atividade agrícola que abastece a sede e cidades vizinhas, da mesma forma que estão presentes os dois maiores reservatórios de água do município, Santana I e II, que atendem, além da sede, outros municípios, também é conhecida pela prática de turismo através de trilhas e escaladas, constantes na região.

5.2.4 Características da Rede de Ensino

Para tomarmos conhecimento da organização educacional do município, realizamos uma visita à Secretaria de Educação, Esporte e Juventude de Brejo da Madre de Deus (SEDUC-BMD). No que diz respeito à organização, a rede de ensino municipal possui um quantitativo de 42 escolas ativas, sendo três localizadas em área urbana e as demais distribuídas pelos distritos e território campesino.

A organização destas escolas campesinas ocorre através da divisão de setores nomeados como A, B, C, D, E e F, formados por diversos sítios, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - Comunidades camponesas que possuem escolas ativas

Setor	Comunidade camponesa
A	Barra do Farias, Quatis, Fazenda Nova, Fazenda Velha, Sítio Colônia.
B	Catolé, Mandaçaia, Cachoeira de Mandaçaia I, Cachoeira de Mandaçaia II.
C	Estrago, Açudinho, Tambor de Cima, Tambor de Baixo, Caldeirão, Madre de Deus e Logradouro.
D	Oitis, Baixinha, Paridas, Brejinho, Alto do Raposo.
E	Cavalo Russo, Amaro, Navalha, Conceição, Santa Rosa, Xéu.
F	Passagem do Moleque, Bandeira, Olho d'Água do Púcaro, Queimadas, Lagoa de Pedra, São Domingos.

Fonte: A autora (2024). Secretaria de Educação do Brejo da Madre de Deus – SEDUC (2024).

Cada setor possui uma coordenadora como responsável pela parte pedagógica e burocrática de aproximadamente cinco escolas, porém no cotidiano escolar são os professores que coordenam e fazem a mediação entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação. Isso acontece devido à dificuldade de disponibilidade de transporte para as coordenadoras, que muitas vezes utilizam o transporte dos professores para realizarem suas visitas às escolas, limitando-se a uma por dia, devido à distância entre elas.

As escolas de maior estrutura, localizadas fora da sede, estão nos distritos de Fazenda Nova e São Domingos; contam com o suporte de uma equipe gestora, subordinada à Secretaria de Educação. Elas possuem a diretora, que conduz os trabalhos, a secretária e os coordenadores pedagógicos, que, juntamente aos demais membros da comunidade escolar, contribuem para a gestão escolar.

Em relação à administração dos recursos financeiros, todas as escolas têm um Conselho Escolar, a UEx (Unidade Executora), formado por professores e membros da comunidade escolar (pais e demais funcionários), responsáveis pela aplicação dos recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o qual consiste na destinação anual de recursos financeiros, em caráter suplementar, repassados às entidades participantes, com a finalidade de contribuir para provimentos das necessidades prioritárias, como garantia do funcionamento destas escolas; promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e o incentivo à autogestão escolar, e, através da participação da comunidade, o exercício da cidadania. O dinheiro deve ser investido de acordo com as exigências, ou seja, não pode ser direcionado para outra finalidade que não a estabelecida.

A rede de ensino municipal possui um quantitativo de 8.377 estudantes matriculados nas etapas de ensino creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais e EJA, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5 - Quantitativo de alunos matriculados na rede municipal de ensino

Modalidade de Ensino	Quantidade de alunos
Creche	962
Pré-escola	1.138
Anos iniciais	2.897
Anos finais	2.338
EJA	766
Educação Especial	276

Fonte: Qedu.org.br. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2602605-brejo-da-madre-de-deus/censo-escolar>. Acesso em abril de 2024.

Vale ressaltar que a etapa de ensino relacionada ao Ensino Médio no município é responsabilidade da rede de ensino estadual, através da Escola de Referência em Ensino Médio André Cordeiro (EREMAC), que, além da unidade na sede do município, possui um anexo no distrito de São Domingos.

O quadro total de professores é composto por 430 efetivos e 56 com contrato temporário, distribuídos na educação infantil, fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.2.5 Os sujeitos

Para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos inicialmente na Secretaria de Educação um levantamento que indicasse os professores atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que participaram da segunda edição do Programa Escola da Terra ocorrida no ano de 2016. Em seguida, optamos por conseguir informações a partir dos tutores, pela sua maior aproximação aos professores (em alguns casos tendo acompanhado relatos ou mesmo determinadas experiências vivenciadas), possuindo desta forma maiores condições de identificar esses professores.

O Programa Escola da Terra caracteriza-se como um curso de aperfeiçoamento para

professores e tutores, com carga horária de 180 horas, divididas em dois períodos formativos: o Tempo-Universidade (90 horas), voltado a frequência do curso no ambiente acadêmico; e o Tempo-Escola, o momento dedicado à participação nas atividades e acompanhamento dos tutores (90 horas).

Como critério para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, está o fato de que todos sejam professores efetivos, pois estes já terão superado a fase de entrada na carreira, que “representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (Tardif, 2014, p.82). É nesta fase que acontece o “choque de realidade” ou “choque de transição”, é o momento de transição da vida de estudante para uma vida mais exigente de trabalho, quando o professor iniciante passa por inúmeras dificuldades na nova profissão, uma fase decisiva para a continuidade ou não da profissão.

Para Tardif (2014, p.82) “as bases dos saberes profissionais constroem-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.” Neste caso, os professores deverão estar na fase de estabilização e consolidação, que vai dos três aos sete anos de docência, quando o professor passa a investir a longo prazo na sua profissão, conquistando dos outros membros da instituição o reconhecimento de suas capacidades. “A estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (Huberman, 2001 p. 40).

Esta fase se caracteriza pela maior confiança do professor em si mesmo, pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, “o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos” (Tardif. 2014, p.85). A consolidação desta fase não acontece apenas de forma natural, com o passar dos anos, mas também através dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições do exercício da profissão.

Segundo Huberman (2001, p. 40), a fase de estabilização da carreira docente caracteriza-se por um momento de escolha subjetiva — ao assumir um compromisso definitivo com a profissão —, bem como por um ato administrativo representado pela nomeação oficial. Nesse estágio, os indivíduos “passam a ser” professores, tanto aos seus próprios olhos quanto aos olhos da comunidade escolar. Trata-se de uma etapa fundamental no desenvolvimento profissional, marcada pela consolidação da identidade docente.

Nesse contexto, o professor passa a demonstrar maior confiança em seu trabalho, fortalecendo o sentimento de pertença a um corpo educacional e desenvolvendo maior

autonomia no planejamento e na condução de suas aulas. Essa segurança proporciona um ambiente interno de conforto, no qual o docente se sente mais preparado para enfrentar situações complexas e inesperadas. Ao reconhecer a construção de um estilo próprio de ensino, passa a exercer a gestão da turma com maior flexibilidade e a relativizar os insucessos, sem atribuir a si a responsabilidade por tudo aquilo que não corresponde ao ideal de perfeição (Huberman, 2001).

Esse processo de consolidação da identidade docente contribui para que o educador lide de forma mais equilibrada com suas expectativas profissionais. Ao mesmo tempo em que reconhece suas conquistas e limitações, continua aprendendo a partir da prática cotidiana, agora sem se sentir pressionado por padrões inatingíveis de desempenho. A maturidade profissional, portanto, não significa a ausência de dificuldades, mas a capacidade de enfrentá-las com mais autonomia, reflexão crítica e autoconfiança.

Assim, na fase de estabilização, o professor constrói sua autonomia, confiança e senso de pertença. No contexto da Educação do Campo, essa etapa é especialmente significativa, considerando os inúmeros desafios enfrentados pelos docentes, como a escassez de recursos, o isolamento geográfico e as demandas específicas das comunidades rurais. Nesses espaços, além da formação técnica, a construção da identidade docente requer um compromisso político e social aprofundado.

O professor estabilizado e atuante no campo tende a desenvolver maior autonomia e segurança, o que favorece a incorporação de práticas pedagógicas contextualizadas, que dialogam com os saberes e as vivências dos povos do campo. A confiança profissional, portanto, não se limita ao domínio de conteúdos, mas se manifesta, sobretudo, na capacidade de transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação rural.

Com base nesses pressupostos, compreende-se a relevância da escolha por professores efetivos que participaram do Programa Escola da Terra, justamente por já apresentarem maior autonomia em sua prática docente, bem como por sua proximidade e tempo prolongado de convivência com o território campesino.

O fato de ser efetivo reduz o índice de rotatividade em escolas campesinas, pois historicamente o campo foi visto como um lugar de punição destinado aos contratos temporários, pois grande parte dos professores efetivos preferiam lecionar em escolas urbanas devido à maior disponibilidade de material escolar, turmas reduzidas e seriadas, além da mobilidade e fácil acesso, se comparado à distância das escolas campesinas.

No que se refere à pesquisa, conforme dados obtidos no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), o município de Brejo da Madre de Deus — escolhido como campo empírico — destacou-se por apresentar um dos maiores números de participantes, totalizando 16 professores inscritos e 2 tutores. Essas informações foram repassadas por um dos tutores responsáveis pelos cursistas do município na segunda edição do Programa Escola da Terra, realizada pela Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

A seguir, apresenta-se um quadro com os municípios do Agreste Pernambucano participantes e o quantitativo de professores cursistas na segunda edição do Programa Escola da Terra:

Quadro 7 – Quantitativo de cursistas por município do Agreste Pernambucano participantes da segunda edição do Programa Escola da Terra.

MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE CURSISTAS	QUANTIDADE DE TUTORES
Belo Jardim	15	2
Bonito	36	3
Brejo da Madre de Deus	16	2
Camocim de São Félix	16	2
Caruaru	27	2
Garanhuns	10	1
Limoeiro	9	1
Panelas	13	1
Total de Cursistas do Agreste	143	14

Fonte: Elias, 2017.

Atualmente, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, dos 16 professores que participaram do Programa Escola da Terra, apenas 7 permanecem em exercício docente em escolas localizadas em território campesino. O critério adotado para a seleção dos(as) participantes desta pesquisa foi que estivessem atuando em sala de aula no período em que participaram do curso. A partir desse critério, dos 7 inicialmente identificados, 3 exerciam a função de coordenadores pedagógicos e 4 professoras atuavam diretamente em sala de aula na época que o curso foi realizado.

Mediante a identificação das professoras, seguindo os critérios de escolha estabelecidos,

realizamos o convite para participação voluntária neste estudo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). As professoras que aceitaram o convite passaram a ser participantes/colaboradoras desta pesquisa.

Inicialmente, aplicamos um questionário com o objetivo de conhecer o perfil profissional dessas 4 professoras que ainda lecionam em escolas situadas em território rural, atendendo, assim, aos critérios de escolha da pesquisa. Para fins de identificação, elas serão denominadas P1, P2, P3 e P4. No Quadro 8, apresentamos o perfil dessas docentes.

Quadro 8 - Perfil das professoras colaboradoras

Professoras	Território que reside	Turno que leciona	Tipo de turma	Nível de escolaridade	Tempo de Docência		
					Total	No território campesino	Nesta escola
P1	Urbano	Matutino	Seriada	Especialização	27 anos	26 anos	1 ano
P2	Campesino	Matutino	Multisseriada	Especialização	21 anos	15 anos	2 anos
P3	Rural	Vespertino	Seriada	Graduação	15 anos	15 anos	2 anos
P4	Campesino	Vespertino	Multisseriada	Especialização	14 anos	10 anos	3 anos

Fonte: A autora (2025).

A partir da análise do Quadro 8, que apresenta o perfil das professoras participantes, observa-se que, no que diz respeito ao tempo de docência, à atuação na escola e ao nível de escolarização, há diferenças significativas. Por exemplo, em relação ao tempo de atuação em escolas do campo, a diferença entre a professora com maior tempo de docência no campo e aquela com menor tempo é de aproximadamente 16 anos.

No que se refere ao nível de escolarização, uma das docentes não possui especialização, embora tenha graduação, e, das quatro professoras, duas residem no território campesino, o que favorece uma relação mais profunda de pertencimento com a comunidade e a escola.

A presença de professoras que pertençam ao território campesino e sejam oriundas da própria comunidade representa uma forma de romper com a idealização imposta pela lógica moderna/colonial, que historicamente nega a condição epistêmica dos povos do campo. Nessa perspectiva, ter um(a) professor(a) da própria comunidade potencializa a valorização e a

legitimação dos saberes locais, permitindo que eles sejam incorporados ao ambiente escolar de maneira crítica e contextualizada.

Essa incorporação ocorre mesmo diante da existência de um currículo prescrito pela Secretaria de Educação, cuja estrutura tende a reproduzir os moldes de uma educação urbanocêntrica. Ao acionar suas experiências e vínculos territoriais, a docente pode integrar saberes e vivências da comunidade ao processo de ensino-aprendizagem, seja de forma explícita, seja por meio do currículo oculto. Assim, o espaço escolar torna-se também um território de resistência epistêmica, alinhando-se a uma perspectiva decolonial que reconhece a legitimidade e a centralidade das epistemologias do campo.

Nesse sentido, a participação das professoras no Programa Escola da Terra adquire relevância, pois tal formação continuada, ao dialogar com os saberes e práticas existentes, contribui para fortalecer sua atuação crítica e situada, reforçando o compromisso com uma educação que emerge do território e nele se enraíza.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como as etapas de coleta de dados.

5.3 Procedimento de pesquisa e coleta dos dados

Como procedimento de coleta de dados para a realização da pesquisa, optamos por aqueles que se enquadram no ideal de investigação que propomos, além de dar conta dos objetivos específicos propostos, que são: a) Identificar a percepção das/os professoras/es sobre os impactos e influências da formação continuada e suas práticas; b) Caracterizar de que forma as/os professoras/es relacionam os conhecimentos adquiridos na formação com suas práticas pedagógicas; c) Analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escola da Terra.

Em relação aos objetivos da pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Essa escolha tem como finalidade captar as percepções dos docentes participantes e, por meio da entrevista, a partir de um roteiro flexível, possibilitar que os sujeitos expressem livremente suas experiências e desafios vivenciados no contexto da formação.

Foram utilizados o questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário teve como finalidade realizar a caracterização dos professores participantes da pesquisa. Já as

entrevistas semiestruturadas foram empregadas com o objetivo de identificar as influências da participação no Programa Escola da Terra na prática cotidiana dos docentes atuantes na Educação do Campo.

A entrevista semiestruturada “trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado” (Oliveira, Santos, Florêncio, 2019, p.45). Ela combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema tratado sem a necessidade de estar preso à indagação formulada.

Segundo Minayo (2010), a entrevista é acima de tudo uma conversa entre dois ou mais locutores, cuja iniciativa é realizada pelo entrevistador, com o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. Estas informações construídas a partir do diálogo tratam sobre as reflexões do próprio sujeito a respeito da realidade que vivencia. É formada por dados “subjetivos”, devido à necessidade de contribuição da pessoa entrevistada. “Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas; projeções para o futuro; razão consciente ou inconsciente para o futuro e comportamentos” (Minayo, 2010, p.65).

A escolha da entrevista semiestruturada se deu por permitir o aprofundamento de questões específicas do nosso objeto de pesquisa, além de oportunizar reorganizações e descrições do contexto da coleta de dados.

6 ANÁLISE DE CONTEÚDO VIA ANÁLISE TEMÁTICA

Optamos como técnica para análise dos dados obtidos durante a pesquisa a Análise do conteúdo, via Análise temática, tratados pelos autores Bardin (2011) e Vala (1990). Segundo Bardin (2011, p.42) a análise do conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo permite uma observação aprofundada da subjetividade, ao reconhecer a inexistência de neutralidade entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o contexto investigado, desempenhando, assim, um papel fundamental nas investigações no campo das ciências sociais (Cardoso et al., 2021). Nesse processo, as interpretações são construídas a partir de um olhar crítico e reflexivo, no qual o pesquisador considera os valores, as experiências e os posicionamentos dos sujeitos envolvidos.

A interpretação do pesquisador é necessariamente situada, pois “não é possível uma leitura neutra; toda leitura se constitui em interpretação” (Moraes, 1991, p. 3). Valores, repertório linguístico e referências culturais — tanto do material analisado quanto do próprio pesquisador — incidem sobre os dados, condicionando os sentidos que deles emergem. Desse modo, o analista precisa de sensibilidade metodológica para apreender tais significados no contexto em que foram produzidos. Como assinala Moraes (1999, p. 2), a análise de conteúdo “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Descrever o enunciado, portanto, é insuficiente; é imperativo desvendar os sentidos mais profundos, os contextos e as intenções — inclusive aquelas implícitas — que atravessam falas e textos.

Vala (1990, p. 104), por sua vez, informa que

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.

Nesse sentido, o processo de análise visa compreender criticamente não apenas o conteúdo explícito do discurso, mas também a forma como ele é construído e os significados implícitos que o atravessam. Trata-se de desmembrar o discurso em partes, como estratégia metodológica para aprofundar sua compreensão. No entanto, esse processo não se limita à fragmentação analítica: o pesquisador também realiza uma reconstrução interpretativa, elaborando um novo entendimento a partir da leitura crítica dos sentidos presentes no discurso original, sempre à luz do referencial teórico que orienta a pesquisa.

Para Bardin (2011), tratar o material é um processo de codificação deste, que corresponde à transformação dos dados brutos através de recorte, agregação e enumeração, que permitem atingir uma representação do conteúdo. Ou seja, transformar os dados brutos em algo que possa ser analisado de forma mais crítica através de uma leitura mais crítica e interpretativa, para isto é necessário que o conteúdo seja organizado em partes menores com atribuição de significados seja através de etiquetas, categorias ou temas, de modo a organizar o material por ordem e prepará-los para a interpretação.

Para Bardin (2011), o tratamento do material consiste em um processo de codificação que corresponde à transformação dos dados brutos por meio de recorte, agregação e, eventualmente, enumeração, com o objetivo de construir uma representação significativa do conteúdo. Trata-se, portanto, de organizar os dados de forma sistemática, segmentando-os em unidades menores e atribuindo-lhes significados por meio de etiquetas, categorias ou temas. Essa estruturação permite ao pesquisador realizar uma leitura mais crítica e interpretativa do material, preparando-o adequadamente para a etapa de análise.

Para realizar a análise de conteúdo, seja de textos, entrevistas ou de qualquer outro tipo de material, Vala (1999) ressalta que não se trata apenas de observar o conteúdo de forma descritiva, mas de formular um conjunto de perguntas sistematizadas por parte do pesquisador. Essas perguntas devem abordar: a frequência com que determinados objetos aparecem (definindo o que ocorre com maior relevância); as características ou atributos associados a esses objetos (identificando como são avaliados e descritos); e a associação ou dissociação entre os objetos (compreendendo as relações estabelecidas entre eles). Esse processo permite ao pesquisador entender de forma mais aprofundada a organização interna do conteúdo, os elementos que se destacam e as conexões significativas entre os temas analisados.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo organiza-se em torno de três etapas: a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde a uma fase inicial e preparatória da análise de conteúdo,

caracterizada por um momento de aproximação intuitiva com o material empírico. Nessa etapa, realiza-se a escolha dos documentos a serem analisados, bem como a retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, conduzindo à elaboração de “um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2011, p. 95).

De modo geral, essa fase envolve três tarefas principais: a seleção dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, e a definição dos indicadores que subsidiarão a interpretação final dos dados.

Bardin (2011) ressalta que essas tarefas não ocorrem, necessariamente, de forma linear ou cronológica, embora estejam interligadas entre si — uma vez que a escolha dos documentos depende dos objetivos da pesquisa, os quais, por sua vez, podem ser reformulados a partir do material disponível. Do mesmo modo, os indicadores são construídos a partir das hipóteses, que também podem emergir da leitura exploratória dos dados.

Assim, a pré-análise tem como finalidade central a organização do material, mesmo sendo composta por atividades de natureza não totalmente estruturada.

A primeira atividade a ser estabelecida em contato com os documentos a analisar está em conhecer o texto e se deixar invadir por impressões e orientações; é denominada “leitura flutuante”, pois consiste em fazer uma leitura inicial, que ao longo do processo vai se aperfeiçoando e tornando-se algo mais preciso e objetivo, de acordo com as hipóteses emergentes, teorias e técnicas projetadas.

Nesta pesquisa, a etapa de pré-análise será realizada no momento da organização e sistematização dos dados, que compreendem as transcrições das entrevistas, as respostas aos questionários e os projetos de intervenção pedagógica. A partir de uma leitura flutuante desse material, serão definidas as unidades de análise e, com base nos objetivos específicos da pesquisa, será elaborado um quadro inicial de categorias temáticas, que orientará as etapas seguintes da análise de conteúdo.

A escolha dos documentos é a fase de leitura de todos os materiais a analisar e decidir quais estão de acordo com os objetivos da pesquisa, compreendendo assim que nem todos os documentos selecionados inicialmente farão parte do trabalho. Para esta constituição do corpus de investigação, faz-se necessária a escolha de regras, sendo as principais a regra da exaustividade, a regra da representatividade, a regra da homogeneidade e a regra da pertinência.

Na regra da exaustividade, após definido o corpus (conjunto de documentos a serem

submetidos aos procedimentos analíticos), é preciso ter em conta todos os elementos desse corpus, não deixando de fora elementos importantes devido à dificuldade de acesso ou mesmo falta de interesse, seguindo a não seletividade.

Quanto à regra da representatividade, a amostragem diz-se rigorosa se a mostra for uma parte representativa do universo inicial, pois “nem todo material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem” (Bardin, 2011, p.97). Na regra da homogeneidade os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha, é sobretudo utilizada quando se deseja obter resultados globais ou fazer comparações entre resultados individuais. Na regra da pertinência os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa.

Outra missão atribuída à análise do conteúdo é a formulação das hipóteses e dos objetivos. Uma hipótese é uma afirmação provisória que o pesquisador se propõe a verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição, cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetido à prova. E sobre os objetivos, “sua explicitação clara ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa” (Cardoso et al., 2021, p.105).

Na referência dos índices e a elaboração de indicadores, se “os textos são considerados uma manifestação que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será a escolha destes em função das hipóteses” (Bardin, 2011, p.99). E a preparação do material, que acontece antes da análise propriamente dita, quando o material reunido deve ser preparado, como, por exemplo, a transcrição das entrevistas gravadas. Trata-se neste caso de uma preparação formal.

Outra etapa da Análise do Conteúdo está relacionada à exploração do material, que basicamente trata-se da operação de codificação. Nesta fase é trabalhado primeiro o recorte dos textos em unidade de registo, podendo ser uma palavra, uma frase, um tema, um personagem, um acontecimento, conforme estabelecido na pré-análise.

A análise temática dá-se no momento em que os materiais coletados na fase anterior são tratados, transformando-se em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação. “O processo de codificação dos materiais implica o estabelecimento de um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra recortada para pesquisa” (Cardoso et al., 2021, p.105).

Para o processo de codificação, é necessário escolher as unidades de registo e de contexto (de acordo com o caso), as regras de contagem dos elementos e as categorias. A

elaboração do referencial de codificação também segue algumas regras. Neste caso faremos uso da análise temática como técnica de análise dos dados coletados.

Nesta pesquisa, esse processo se concretiza por meio da codificação das falas dos/as professores/as, que são organizadas em torno de temas como: os impactos da formação continuada, a relação entre formação e prática docente, os desafios enfrentados na Educação do Campo e os sentidos atribuídos à identidade docente.

Segundo Bardin (2011, p.105) “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. O tema é geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões e atitudes, valores, de crenças, de tendências etc.

Além disso, a análise de conteúdo temática permite a utilização de diversas fontes qualitativas, entre as quais se destaca o questionário com questões abertas.

As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa etc. podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (Bardin, 2011, p.106).

Nesse sentido, em nossa análise, as entrevistas semiestruturadas possibilitarão compreender de que maneira as formações oferecidas na segunda edição do Programa Escola da Terra — cuja especificidade está voltada para a Educação do Campo — contribuíram, ou não, para a formação dos/as professores/as participantes, bem como para suas práticas docentes.

Em relação ao tratamento e à interpretação dos dados obtidos, essa etapa consiste na organização, codificação e sistematização das informações, com o objetivo de transformá-las em achados compreensíveis, válidos e significativos, capazes de responder às perguntas da pesquisa. Conforme afirma Bardin (2011, p. 101), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Isso significa que os dados primários — como as transcrições das entrevistas, as respostas aos questionários abertos e os documentos analisados — precisam ser organizados de forma a revelar padrões, relações e sentidos ocultos. Trata-se, portanto, de uma etapa essencial para a produção de conhecimento científico.

Esse tratamento pode envolver operações simples, como a contagem da frequência com que determinados temas são mencionados (por exemplo, a quantidade de vezes que os professores citam aspectos da formação, desafios ou impactos na prática pedagógica), ou, em pesquisas de maior escopo, análises mais complexas, como análises fatoriais e correlações, comuns em estudos que combinam abordagens qualitativas e quantitativas.

Para Bardin (2011), esse momento vai além da organização técnica dos dados: trata-se de uma fase crucial, na qual os resultados se tornam inteligíveis e relevantes para o campo científico, permitindo ao pesquisador construir sentidos a partir dos dados e oferecer interpretações fundamentadas. Como a autora destaca, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 101).

Isso significa que, a partir dos dados organizados de maneira rigorosa, o pesquisador pode estabelecer inferências — identificando relações entre categorias, reconhecendo sentidos implícitos e interpretando os resultados com base nos objetivos da investigação. No caso desta pesquisa, isso implica compreender se, e de que forma, o Programa Escola da Terra influenciou a prática docente dos/as professores/as atuantes em escolas do campo.

Além de permitir a resposta aos objetivos previamente delineados, essa etapa também abre espaço para o surgimento de descobertas imprevistas. Novos temas podem emergir do material empírico e, mesmo não tendo sido inicialmente previstos, podem se revelar relevantes, ampliando a compreensão do fenômeno estudado e enriquecendo a análise.

Dessa forma, conforme ressalta Bardin (2011), a análise de conteúdo é um processo dinâmico e reflexivo. Ela possibilita não apenas responder aos objetivos propostos, mas também revisar e aprofundar a análise diante de novas possibilidades interpretativas. No âmbito desta pesquisa, buscaremos compreender como as formações oferecidas na segunda edição do Programa Escola da Terra contribuíram, ou não, para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as participantes, assim como para sua prática docente. As falas dos sujeitos, nesse sentido, revelarão experiências formativas, desafios enfrentados e possíveis transformações na atuação pedagógica no contexto da Educação do Campo.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, evidenciamos os dados e as análises que foram sendo construídas no contexto desta pesquisa visando atender ao objetivo geral: compreender como a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra influencia a prática docente nas escolas do/no campo. Neste sentido, entendemos que o território que investigamos configura-se com um lócus que é testemunha e também palco de lutas, narrativas históricas e construção identitária.

Desta forma, pensamos em focar as narrativas das professoras participantes da segunda edição do Programa Escola da Terra no município de Brejo da Madre de Deus. Optamos por destacar as vozes docentes por compreendermos que são elas que no cotidiano, experienciam os desafios, as contradições e as possibilidades da Educação do Campo, e a partir disto, definindo-se como sujeitos epistêmicos fundamentais para compreender as práticas educativas construídas nesse contexto.

A análise está organizada de modo a evidenciar de que forma as professoras significam suas práticas docentes, como também sua concepção em relação à Educação do Campo, antes, durante e após a participação no programa. Assim como as repercussões deste processo formativo em suas trajetórias profissionais, nas relações com a comunidade e na valorização dos saberes camponeses. Ao articular suas falas aos aportes teóricos da Educação do Campo e da perspectiva decolonial, busca-se reconhecer que a formação continuada voltada para o campo trata-se de um espaço de produção e validação de saberes historicamente subalternizados.

Diante disto, este capítulo não se limita apenas a relatar percepções, mas procura analisar criticamente as aproximações e distanciamentos em relação à Educação do Campo apresentadas nas práticas docentes de professores que tiveram a oportunidade de participar e vivenciar as experiências formativas no Escola da Terra, apontando tanto as conquistas como as tensões e dificuldades presentes nesse processo.

7.1 Prática docente no contexto da Educação do Campo

Nesta subseção, apresentaremos a análise das percepções das professoras acerca da Educação do Campo antes de sua participação no Programa Escola da Terra, bem como os impactos percebidos em sua prática docente, na vivência com a comunidade e no relacionamento com os alunos após a conclusão do curso. Os dados foram coletados por meio

de entrevistas semiestruturadas e serão apresentados em diálogo com o referencial teórico, intercalando as falas das participantes com a análise interpretativa.

A educação voltada para os povos do campo historicamente esteve sob o domínio da colonialidade do poder, do ser e do saber, que silenciava os saberes e cultura do campo relacionando-o como um lugar de atraso, cuja educação era voltada para a cultura e saberes da cidade.

Isso se refletiu nas falas das professoras quando questionadas sobre a concepção que possuíam acerca de educação do campo antes da participação no curso Escola da Terra, P1 descreveu: “Eu tinha uma visão de que a necessidade da escola rural era apenas para os alunos aprenderem a ler e escrever, que aquela escola não tinha tanta importância, do meu ponto de vista, ela não era tão importante antes de conhecer o projeto”. Da mesma forma, a professora P4 descreveu: “empurrar com a barriga, tanto fez como tanto faz! Tinha muito isso, antes da Escola da Terra, a gente tinha que trabalhar igual como era na zona urbana, e não é! A realidade deles é totalmente diferente”.

Assim, tais falas partem da ideia que a escola do campo deve ser apenas uma “escolinha rural das primeiras letras” (Arroyo, 1999, p.17), onde por estar situada em território campestre que tem como meio de vida em grande maioria a agricultura, a visão que para “mexer na enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras “(Arroyo, 1999, p. 16). Diante disso, podemos compreender a ausência de políticas públicas voltadas para educação do campo.

Em contrapartida, observamos nas falas de duas professoras P2 e P3, um olhar um pouco diferenciado sobre o campo, justamente pelo fato de P3 já ter participado anteriormente do EJA Campo (Educação de Jovens e Adultos no Campo) que consiste em uma modalidade de ensino que visa atender as necessidades educacionais de jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada e que residem em área rural, buscando integrar a escolarização a partir das especificidades da vida no campo, valorizando os saberes e a cultura locais, mediante cursos e atividades que unem teoria e prática com foco em áreas importantes para o campo (Brasil, 2012).

Assim, quando questionada sobre sua concepção de Educação do Campo antes da participação no curso, P3 descreve que já tinha uma visão sobre como seria a prática docente em escolas do campo devido a sua participação no EJA Campo, porém, após a participação no programa Escola da Terra ela percebe a necessidade de refletir sobre a prática desenvolvendo assim um olhar mais focado nas particularidades do campo pois, segundo a mesma “ a gente pode repensar como é que está, o que pode melhorar enquanto educadora de forma que possa

levar mais para realidade deles”.

No caso da professora P2, a mesma é residente do campo e revela que sentia a necessidade de um direcionamento, pois sua forma de trabalhar era reflexo das práticas de sua mãe enquanto professora da comunidade a qual ela reside. A partir disto ela descreve que sentia a necessidade de “um norteamento e um pouco de modernidade, por eu ter sido alfabetizada em uma escola multisseriada então eu trouxe muito dessa vivência para a minha prática, de como eu fui alfabetizada”.

Sobre os impactos causados após a participação no curso, a maioria das professoras citam a questão da valorização dos saberes locais como também dos povos que nele habitam. Sendo esta uma característica fundamental da educação básica no campo, por se tratar de uma característica dos movimentos sociais, em valorizar pessoas, respeitando a sua diversidade e seus direitos.

Desta forma, P1 descreve que passou a enxergar o valor da escola do campo, assim como as inúmeras possibilidades de trabalho que poderiam ser vivenciadas a partir da realidade deles, e assim transformando essa realidade em conhecimento:

Passamos a valorizar a produção rural, o que era colhido, trabalhar o que a família trabalhava na zona rural, o que plantava, trabalhando o contexto da comunidade dentro da vivência deles, do que eles vivenciavam. Foi a partir disso que a gente passou a valorizar mais o meio rural, aproveitar os saberes rurais, os saberes que eles tinham lá, trazer para a prática, e com isso incentivar o conhecimento (Professora 1).

Para a professora P2, a participação no programa contribuiu na inovação de sua prática enquanto docente do campo, pois apesar de ser residir nesse território, ela destaca que passou a trabalhar mais enfaticamente questões voltadas para a agroecologia, partindo assim da realidade dos educandos, vivenciando uma prática docente mais significativa, que constrói conhecimentos em conjunto com os saberes da comunidade, e não em uma prática engessada e restrita aos conteúdos de livros pensados para a cidade que desvalorizam o campo.

Ao citar também acerca da valorização do campo ela destaca sua importância em combater a ideia que turmas multisseriadas não conseguem alcançar resultados satisfatórios, a mesma apresenta como exemplo as avaliações externas, onde escolas localizadas em território campestre apresentam índices superiores aos apresentados nas turmas da cidade.

[...] muitas outras coisas da formação me fizeram inovar a prática. Outras metodologias que eles mostraram para a gente lá, e a questão da valorização mesmo do espaço rural. Da pessoa sempre achar muito desvalorizado, que os

alunos da escola do campo não tinham essa valorização, antes tinha o pensamento que menino de multissérie não aprende. E a formação veio desmistificar isso, até por que quando a gente tem avaliações a gente vê que as escolas do campo respondem muito bem essas avaliações, elas não deixam a desejar. Agora que é um trabalho super extra para o professor, isso é! (P 2).

Partindo dessa mesma perspectiva, P4 destaca que a partir de compreender a necessidade de valorização dos saberes e cultura do campo, percebeu o “quanto era gratificante trabalhar. Por que a gente sabe que o rendimento não é essas coisas todas, dificulta muito, porém com o Escola da Terra foi mostrado subsídios para trabalhar com as crianças e que a gente tinha a ver com a realidade deles e ficou bem melhor pra a gente trabalhar”. Em outra fala, ela continua enfatizando sobre a valorização ao destacar que passou a conscientizar os alunos sobre a importância do campo para o sustento da cidade:

A gente passou a mostrar que a zona urbana na verdade dependia deles, onde as pessoas passavam a colocar eles lá em baixo “áh, é por que você vive no sítio”, que antigamente era mais assim né, “áh, você vive no sítio não tem grande importância”. Então depois disso a gente mostrou o quanto eles eram importantes, por que muita coisa a grande maioria precisava da zona rural. E eles passaram a ver a importância, da cultura deles, do que eles poderiam mostrar para o pessoal de fora o quanto eles eram mais fortes do que imaginavam (P4).

Ainda sobre os impactos da formação na prática docente, P3 que já tinha uma certa aproximação com a educação do campo devido a participação no EJA Campo, destacou que foi mais no sentido de repensar e aperfeiçoar a prática que ela já trabalhava no campo, assim:

Depois do Escola da Terra melhorou bastante, por que a gente pode perceber também, como eu disse repensar a prática, o que a gente fazia, o que a gente não fazia, o que podia aprimorar. E no Escola da Terra foi bem interessante por que a gente pôde ver na prática o que está fazendo de certo ou que está fazendo de errado, o que a partir dali pode melhorar (P3).

Podemos observar a partir das falas das professoras, um despertar em relação ao campo enquanto um lugar de construção de conhecimento, pois apesar de anos atuando em território campestre, somente a partir da participação no curso, as professoras passam a perceber a necessidade de aproximar os conhecimentos do currículo aos saberes e culturas que os estudantes já trazem de suas vivências em família como também em comunidade.

Assim, é preciso que seja recuperado o “humanismo pedagógico” (Arroyo, 1999) que foi esquecido pela burocratização da escola, pelas políticas públicas educativas e pelo currículo imposto, e com isso um olhar mais atencioso ao estudante do campo enquanto sujeito integral,

com sentimentos, sonhos, dificuldades, saberes e culturas próprias, e não apenas restrito a números e metas para avaliações externas. Conforme Arroyo (1999, p.20) “como professores temos, no meu entender, essa tarefa; tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história”.

O autor está chamando a atenção para a necessidade de enxergar os estudantes para além das aparências, dos rótulos ou também das classificações impostas comumente pela escola e sociedade, lembrando que o ato educativo vai além da mera transmissão de conteúdos formais, mas exige reconhecer os estudantes em suas singularidades, história de vida e pertencimento social. Essa perspectiva torna-se ainda mais necessária no contexto da Educação do Campo, visto que historicamente os sujeitos camponeses foram invisibilizados e reduzidos a estereótipos pelo sistema educacional urbano e hegemônico.

Conforme identificamos os impactos causados na prática docente mediante a participação no curso, questionamos sobre como as especificidades dos sujeitos do campo são por elas tratadas em sala de aula, considerando aspectos voltados à cultura, território e modos de vida. De acordo com a fala das professoras, elas passaram a buscar conhecer mais sobre a comunidade em torno da escola, passando a trazer para o trabalho em sala de aula conteúdos que tratem sobre os costumes da região, de modo a atrair a comunidade a estar mais presente na escola com momentos de troca de conhecimentos, e assim “trazer para vivenciar na escola as especificidades deles” (P3).

Desta forma, P1 destacou que passou a “mostrar a eles os valores da cultura daquele lugar, do que se plantava, do que colhia lá, dos costumes, da região; nos desprendemos um pouco da cidade, dos costumes da cidade e focamos mais no que era vivenciado na região”. Da mesma maneira, P4 enfatizou que procurou pessoas conhecidas por ter maior influência na comunidade, seja eles moradores mais antigos ou mais conhecidos em pela atuação em questões específicas da comunidade (seja em relação a cultura, agricultura, entre outras), e os convidou a participar de alguns momentos na escola. Ela destaca que conheceu o pai de uma professora da comunidade que era cordelista e apicultor, e o convidou para falar sobre sua profissão em sala de aula e também foi entrevistado pelos alunos e segundo P4, foi uma das atividades propostas durante o curso.

Proporcionar ao aluno do campo a se reconhecer como um sujeito do campo, valorizando o seu lugar de origem e vendo nele possibilidades de progresso, de modo que a ideia de campo como lugar de atraso e cidade como sinônimo de melhoria de vida sejam superados, foi uma questão trazidas por P2, pois segundo a mesma:

Alguns alunos não têm esse pertencimento, eles não se reconhecem como sujeitos do campo, tem a vontade de ir para a cidade a fim de conseguir vida melhor. Com isso, a gente vai mostrando que é possível você através dos estudos ter uma vida digna no campo, desde que você estude para fazer escolhas assertivas (P2).

De acordo com a fala das professoras percebemos que elas ressaltam a importância de uma educação do campo que articule diferentes pedagogias (formais, populares, comunitárias, da experiência) de modo que a formação dos sujeitos reconheça sua identidade, autoestima, valores, memórias e saberes, através de uma escola que seu espaço seja um lugar de fortalecimento onde os estudantes são valorizados em suas raízes, histórias e modos de vida.

Porém, essa educação não deve ser fechada ou imobilizadora de modo a “enraizar sem necessariamente fixar as pessoas a sua cultura” (Caldart, 2002, p.23). De tal forma que, os sujeitos podem se orgulhar de suas origens, tradições e pertencimento, mas que também tenham condições de dialogar com o novo, com o diverso e com as transformações sociais, “uma educação que projete movimento, relações e transformações” (Caldart, 2002, p.23), em outras palavras, uma educação que a partir de sua identidade os sujeitos possam se projetar para o futuro, construir relações e atuar em processos de mudanças, e não apenas se prender ao passado ou ao território.

E isso torna-se de fundamental importância no contexto da Educação do Campo, pelo fato que os povos do campo foram educados historicamente a negar ou abandonar sua cultura e modos de vida em nome de um modelo urbano considerado “superior”. Para Caldart (2002), a Educação do Campo deve permitir aos sujeitos que se reconheçam em sua história e pertença, ao mesmo tempo que estejam abertos as transformações, construindo novas formas de produzir, viver e resistir. Segundo a autora,

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrenta-los, coletivamente (Caldart, 2002, p.24).

Consequentemente, ao se tornar um espaço de valorização da identidade camponesa, ela desperta nas crianças e jovens o orgulho de sua origem e de sua pertença, rompendo assim com a lógica histórica de inferiorização do campo que faz acreditar muitas vezes que apenas na cidade encontrarão oportunidades, saberes e reconhecimento.

Porém, que este orgulho não seja baseado em uma visão romantizada ou mesmo ilusória de campo como um lugar sem dificuldades. Mas é preciso que se reconheça os problemas reais

da vida no campo, seja através das desigualdades sociais, a ausência de políticas públicas, a exploração do trabalho, impactos do latifúndio entre outros, e que estes sujeitos que reconhecem os problemas e dificuldades concretas do campo estejam preparados para enfrentá-los coletivamente de forma crítica e transformadora.

Em outras palavras, a escola precisa ser um lugar de afirmação e resistência e não um espaço de negação ou fuga do território. Assim, ela deve fortalecer o sentimento de pertencimento, e simultaneamente preparar as novas gerações a serem atores políticos ativos capazes de transformar a realidade em conjunto com a comunidade. Sendo assim, a educação do campo consiste não apenas em um direito, mas como projeto político-pedagógico de emancipação, “reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!” (Seminário Nacional Por Uma Educação Do Campo, 1998).

A partir das experiências através da aproximação com a comunidade, as professoras destacaram que essas experiências proporcionaram uma relação de acolhimento da comunidade que se mostrou participativa e ativa nas atividades propostas. Para P2 e P4, esse acolhimento não aconteceu somente dos professores para com a comunidade, mas também houve um movimento inverso onde a comunidade passou também a valorizar o trabalho delas.

Assim conforme descreve P2 em relação à comunidade ela percebeu mudanças “na questão do pertencimento de você não se vê como algo a menos por fazer parte da zona rural, das escolas do campo, você também se sentir orgulhoso por estar fazendo parte daquele meio, de você ter orgulho de se auto identificar como uma pessoa do campo” (P2).

Nesse sentido, P4 também destaca que a partir das atividades propostas no curso ela percebeu uma maior aproximação da comunidade no sentido de demonstrar que estavam satisfeitas com a propostas apresentadas de modo que “as mães achavam maravilhoso, nem pensavam em tirar as crianças da escola por ser multisseriada, eram turmas de creche ao quinto ano”.

Essas experiências contribuíram para a superação daquele sentimento de estranhamento inicial apresentado por professores ao serem localizados em escolas do campo, pois por se tratar de um território onde em grande maioria são vistos como lugar de punição por se tratarem de lugares de difícil acesso, com turmas multisseriadas e poucos recursos, onde os professores localizados em grande parte são professores com pouca experiência, contratados ou mesmo que não “apoiam o partido” que se encontram a frente da gestão municipal naquele momento.

Para as professoras P1 e P2, a relação com a comunidade mudou “por que nós estávamos engajados no mundo deles, na convivência deles, o que eles vivenciavam no dia-a-dia, e por isso eles gostavam” como um movimento de reconhecimento das pessoas que fazem a

comunidade em torno da escola, onde antes a escola era vista como algo a parte da comunidade, agora torna-se um lugar de troca de saberes, histórias e cultura, assim “aquando a gente conhece não só o estudante, mas conhece a comunidade fica mais fácil” (P3).

Quando questionadas sobre o diferencial da formação oferecida pelo Programa Escola da Terra em relação as outras formações das quais as mesmas já haviam participado, elas demonstraram em suas falas a necessidade de mais formações voltada para as especificidades do campo que discutam questões reais em relação as dificuldades encontradas enquanto professoras do campo. Também formações que ofereçam meios para ressignificar sua prática como aconteceu no curso Escola da Terra, pois conforme a professora 4 “o Escola da Terra foca nas crianças da zona rural e essas outras é o geral, é o total”, com temáticas que não condizem com a realidade dos professores que atuam no campo.

Nessa mesma perspectiva a professora 3 destaca que “teve impacto porque aquela oferecida pela rede mesmo, ela não é voltada para o campo, ela é mais voltada pra cidade, é mais voltada para turmas seriadas, e depois do Escola da Terra aí que nós percebemos a diferença que tem nessas formações”. Essa afirmação da professora nos remete ao que Arroyo (2012) denomina por “protótipo único, genérico de docente” surgindo como uma crítica ao modelo dominante de formação docente no Brasil. Segundo o autor,

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escola do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo (Arroyo, 2012, p.361).

Para Arroyo (2012), a ideia de protótipo único, genérico de docente é a ideia de que existe um professor padrão que é pensado a partir da realidade urbana e está adequado a atuar em qualquer contexto, seja ele campo ou cidade, um modelo que desconsidera as especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades do campo. Esse modelo de formação tradicional, parte de um paradigma urbano que gera professores distantes da realidade camponesa, muitas vezes vindos das cidades e sem vínculos culturais com a comunidade, e devido a sua formação engessada em referências urbanas, não possuem um olhar sensível as necessidades do campo, repetindo apenas o que vivenciou nessas formações, reforçando o distanciamento cultural entre escola e território.

Melhor dizendo, enquanto a formação docente continuar a partir do modelo urbano e homogêneo, os professores não conseguirão atuar de forma enraizada na cultura e nos saberes camponeses, assim como consequentemente as escolas do campo não terão sua identidade

respeitada.

Por sua vez o programa Escola da Terra busca justamente romper com essa lógica de professor homogêneo, pois reconhece que para a docência no campo existe a necessidade de trabalhar saberes próprios, ligados às práticas de vida, cultura e modos de produção do campo. Também valorizando os professores que já vivem no campo e trazem experiências da vida comunitária que nenhuma formação padronizada nos moldes urbanos pode proporcionar.

O programa busca criar espaços formativos a partir do diálogo com as práticas, memórias e conhecimentos já existentes das comunidades do campo, buscando a participação não somente dos estudantes, mas para além disso, trazendo a comunidade para o ambiente escolar, ao invés de impor saberes externos. Desta forma, enquanto Arroyo denuncia a lógica de formação imposta aos professores baseada no padrão colonial/ urbano, o Escola da Terra surge como uma alternativa de formação contextualizada, que fortalece a identidade docente camponesa contribuindo para superar a visão dos povos do campo como sinônimo de “espécie em extinção”.

Perante o exposto, a fala de P3 evidencia na prática, a crítica formulada por Arroyo (2012) ao afirmar que “a formação oferecida em rede não é voltada para o campo, é mais voltada para cidade” além de acrescentar que somente após a participação no programa Escola da Terra que percebeu a diferença. Nesse sentido, o Escola da Terra se apresenta como um espaço de ruptura e resistência, pois possibilita uma formação que reconhece e legitima as práticas pedagógicas e os saberes enraizados no território, o que diferencia das formações que tendem a invisibilizar as epistemologias do campo.

Podemos perceber na fala de P1 ao afirmar que “a escola na comunidade ela valoriza o lugar”, um destaque a importância da presença da escola na comunidade que vai além da função de ensinar conteúdos escolares. A escola na comunidade é um espaço de afirmação de identidades, de fortalecimento de vínculos comunitários e resistência as lógicas homogeneizadoras da educação urbana e colonial.

A importância em ter uma escola no próprio território é romper com a lógica histórica de invisibilização e desvalorização dos sujeitos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de direito, portadores de cultura e produtores de conhecimento; um lugar de pertencimento e identidade, de maneira que, a escola do campo seja um lugar onde eles tenham orgulho de sua origem, sejam conscientes dos desafios, porém preparados para enfrenta-los coletivamente conforme destaca Caldart (2002), desta forma combatendo a ideia de campo como “atraso” ou “sem futuro”, mas sim reforçando a autoestima e identidade camponesa.

A presença da escola na comunidade favorece a construção de um currículo enraizado

no território, currículo este que torne o aprendizado mais significativo ao dialogar com as práticas sociais, saberes e modos de vida locais, indo de encontro com a ideia de Arroyo, que critica a imposição de uma formação urbana desvinculada da realidade camponesa. Em resumo, a escola não é vista apenas como um espaço de ensino, mas também um espaço de fortalecimento da comunidade, seja na organização social, memória, transmissão cultural e de luta política, um espaço de resistência contra a negação dos direitos dos povos do campo e resistência contra o êxodo rural.

Nesse contexto, sobre o diferencial da formação ofertada pelo Programa Escola da Terra em comparação com outras que ela já participou, P1 destaca que:

Foi mostrado no programa a importância da escola rural, o quanto é importante a escola em uma comunidade, por que a escola na comunidade, ela valoriza a comunidade, e o aluno não vai precisar se deslocar da comunidade dele para outra, pois já tem o acesso ao conhecimento lá mesmo, e isso foi um ponto marcante, foi muito interessante nesse projeto (P1).

A fala de P1 reforça o sentido da Escola da Terra como espaço de pertencimento e valorização comunitária, em consonância com a perspectiva de Caldart (2002), onde a escola do campo deve ser lugar de afirmação da cultura camponesa, fortalecendo o orgulho da origem e preparando crianças e jovens para enfrentar coletivamente os desafios vividos no campo, ou seja, “inverter a lógica de que estuda para sair do campo” (Caldart, 2002, p. 24).

A professora sinaliza também como a instituição escolar contribui para romper com lógica urbana ao evitar o deslocamento dos estudantes de sua comunidade e assim possibilitar o acesso ao conhecimento dentro de seu próprio território, sem a necessidade de se distanciar de sua cultura, seus costumes e se deparar com uma realidade diferente da sua, enfrentando horas diárias de viagem em um transporte muitas vezes inadequado para crianças tão pequenas e sem o acompanhamento de um adulto.

Já a fala de P2 revela o impacto de uma formação docente construída de forma intencional para atender as demandas e especificidades da educação do campo.

A formação do Escola da Terra acho que por ser um curso de extensão ele oferecia muitos subsídios, não era apenas teoria, a gente tinha a parte da prática e ele dava todas as condições para o professor participar. Pessoas também altamente qualificadas eram as que participei da formação e em cada encontro eu ficava apaixonada pelos professores, eu vi que eram pessoas que tinham muita propriedade daquilo que estava falando, estudou sobre aquilo, não era tipo uma indicação da secretaria. Pessoas que tem domínio do conteúdo prende a atenção dos participantes, por que até então nunca tinha acontecido uma formação tão específica para o professor do campo (P2).

Ao reconhecer no Escola da Terra um espaço de formação diferenciado, marcado pela prática articulada à teoria e pela presença de formadores comprometidos e qualificados, a professora denuncia a insuficiência das formações generalistas oferecidas pelas secretarias municipais de educação, frequentemente voltada à realidade urbana, conforme Arroyo (2012) na crítica a um modelo de formação único imposto aos professores/as. Nesse sentido, a experiência do programa se aproxima a ideia proposta por Arroyo (2012) sobre a necessidade de superar a visão urbana de formação e de legitimar os saberes, práticas e culturas dos povos do campo.

Diante das mudanças de concepção adquiridas pelas professoras após a vivência em um curso de formação continuada específico para o campo, faz-se necessário apresentar, ainda que de maneira inicial, informações que evidenciem na prática como essas transformações ocorreram. Trata-se de compreender o movimento de distanciamento de uma educação marcada pela ênfase na cultura urbana, em direção a uma prática docente que reconhece o campo como lugar legítimo de produção e construção de conhecimentos.

7.2 Prática docente como expressão dos princípios do Escola da Terra

Esta subseção tem como finalidade atender ao objetivo específico: identificar a percepção das professoras sobre os impactos e influências da formação continuada em suas práticas docentes. Para isso, buscamos compreender quais princípios e valores da Educação do Campo se aproximam da realidade vivenciada por elas, de que forma esses elementos se manifestam no cotidiano escolar e se, em algum momento, as docentes reconheceram já fazer uso desses princípios e valores em sua prática antes mesmo da participação no Programa Escola da Terra.

Com base nas falas das professoras participantes, foi possível identificar os saberes do campo que elas reconhecem como presentes em sua prática docente cotidiana. Para Tanto, utilizamos como referência a tabela previamente apresentada a elas durante a entrevista (apêndice B), a partir da qual assinalaram aqueles que consideravam saberes presentes e vivenciados em seu trabalho.

Esses saberes revelam não apenas conteúdos e práticas específicas do meio rural, mas também expressam valores, identidades e modos de vida dos povos do campo que atravessam

a sala de aula. A seguir, o Quadro 9 sistematiza as respostas das professoras, permitindo visualizar quais saberes do campo foram mais frequentemente citados e como se distribuem entre as participantes da pesquisa.

Quadro 9 – Saberes do campo identificados como presentes na prática cotidiana das professoras.

Saberes do Campo	P1	P2	P3	P4
Economia solidária	X	X		
Agricultura Familiar	X	X	X	X
Desenvolvimento Sustentável	X	X	X	
Sistemas de produção (agricultura, pecuária, apicultura, extrativismo)	X	X	X	X
Território Rural Sustentável	X	X	X	
Tradições dos povos camponeses	X	X	X	X
Processos de trabalho sustentável	X			
Religiosidade (tratamentos de cura com rezas e ervas)	X	X		X
Identidade Cultural dos povos camponeses	X	X		
Meio rural	X	X	X	
Reforma Agrária				
Militância dos Movimentos Sociais Camponeses				
Tipos de organização de trabalho no meio rural	X	X	X	
Moradia dos povos no meio rural	X	X	X	X

Fonte: Lemos (2013).

A partir do Quadro 9, observa-se que a maioria dos saberes do campo aparecem com maior frequência nas falas das professoras, revelando que tais dimensões são vivenciadas no cotidiano escolar e reconhecidas como constitutivas do processo educativo. Esses elementos demonstram a importância de compreender a escola do campo como espaço de valorização das experiências históricas e culturais das comunidades rurais, em oposição à lógica homogeneizadora da educação urbanocêntrica.

Com base no Quadro 9, que sistematiza os saberes do campo identificados pelas professoras como presentes em suas práticas, passamos agora a analisar de que forma cada uma delas mobiliza esses saberes em seu cotidiano escolar. A intenção é compreender não apenas a presença nominal desses elementos, mas sobretudo as estratégias pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes e a comunidade, bem como as formas de resistência que emergem em suas práticas diante de um currículo prescrito de caráter urbanocêntrico. Assim, serão apresentadas as experiências citadas por cada professora, evidenciando como os saberes

do campo são trabalhados e ressignificados na escola.

No caso da professora P1, observa-se que os saberes do campo mais destacados por ela estão relacionados a: economia solidária, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção, território rural sustentável, tradições dos povos camponeses, processos de trabalho sustentável, religiosidade, identidade cultural dos povos camponeses, meio rural, tipos de organização do trabalho no meio rural.

Em suas falas, P1 destacou a maneira em que vivencia alguns desses saberes em sala de aula. Em relação a identidade cultural dos povos do campo, a professora destacou que “procuramos as pessoas mais idosas daquelas localidades, para a gente apresentar aos alunos, e eles sempre falam dos costumes da época” (P1), nesta atividade a professora buscou oportunizar aos estudantes um momento de diálogo e conhecimento acerca da história e costumes da comunidade.

A partir desta fala da professora, identificamos articulações diretas com os princípios da Educação do Campo, pois evidencia a valorização da memória, da oralidade e das tradições como dimensões formativas. Ao buscar os mais idosos da comunidade para compartilhar suas histórias e costumes com os estudantes, a prática docente reconhece os saberes intergeracionais como parte do processo educativo, reconhecendo que a escola do campo precisa dialogar com a história viva da comunidade e com a cultura que se enraíza no território, rompendo assim com a lógica escolar que muitas vezes desconsidera aqueles conhecimentos que não são legitimados pela ciência moderna.

Nessa perspectiva, a educação do campo nasce e se sustenta nas práticas da agricultura camponesa e no modo de vida dos sujeitos do campo, ao “contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra” (Fernandes e Molina, 2004, p.43). Assim, a valorização da memória dos idosos se conecta ao desenvolvimento territorial, uma vez que essa memória faz parte da herança cultural e produtiva das famílias que vivem e trabalham na terra, reafirmando que a educação do campo deve estar vinculada à cultura, território e sujeitos do campo, e não reduzida a um modelo escolar urbano e descontextualizado.

Em relação ao meio rural, ela destaca questões relacionadas a produção e tipo de fontes renda da comunidade através “do que é produzido, o que é trabalhado naquele meio” (P1), mostrando assim um olhar para a realidade de cada comunidade, pois cada região do município apresenta diferentes formas de trabalho, por exemplo: no setor B onde atualmente leciona P1 e P4 as práticas de trabalho mais evidentes são a agricultura, criação de gado para produção de leite e a costura, já nos setores que P2 e P3 atuam, está a pecuária de corte e agricultura, em contra partida, o setor E (que não apresenta professores participantes nesta pesquisa) além da

agricultura, o turismo também é uma fonte de renda.

Essa fala nos revela a importância da escola estar conectada à realidade produtiva da comunidade. Ao considerar o que é produzido no meio rural, seja na agricultura ou na pecuária, a prática docente valoriza os saberes locais e reconhece o trabalho como princípio educativo, articulando o processo de ensino-aprendizagem às práticas sociais concretas vividas pelos sujeitos do campo.

Diante disso, a escola passa a ser mais um dos lugares onde podemos obter aprendizagem e que o conhecimento não está restrito ao espaço escolar. Assim conforme destaca Arroyo (1999, p.22), “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos”. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana”.

Desta forma, quando a professora destaca que trabalha com seus alunos sobre “o que é produzido ou trabalhado na comunidade” (P1), ela evidencia a importância de trazer para a escola os saberes construídos no cotidiano da comunidade, afirmando que a educação também acontece nos movimentos sociais, no trabalho, na produção e na vida cotidiana, sendo a escola o espaço que articula esses diferentes processos formativos. E através disto, reforçando a ideia que a educação do campo é inseparável da vida concreta dos sujeitos do campo, pois se constrói mediante a relação entre escola, território, produção e cultura. Além de possibilitar aos estudantes a compreensão do valor social, cultural e ambiental do trabalho desenvolvido em seu território.

Também foi citado por P1, as moradias dos povos no meio rural, onde a mesma relata que na comunidade que atualmente trabalha, a questão da moradia não é muito forte, pois a maioria das casas seguem o mesmo padrão, mas destaca que em outra comunidade conseguiu explorar de maneira maior essa temática já “que existiam diversos outros tipos de moradia desses povos do meio rural, como casas de taipa, e a gente sempre procurava com os alunos apresentar as diferenças desses tipos de moradia” (P1).

Nesse sentido em sua fala, P1 evidencia a valorização das formas de habitação tradicionais dos povos rurais como conteúdo pedagógico. Através desta atividade, a prática docente reconhece a diversidade cultural e histórica do campo, promovendo o respeito às identidades locais e as condições materiais de vida da comunidade. Este um movimento que vai além da mera transmissão de conteúdos formais, pois fortalece a memória coletiva composta pelas “lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva” (Arroyo, 1999, p.32), também legitima os saberes populares e contribui para que a aprendizagem dos alunos se construa partindo da própria realidade.

Conforme Fernandes (2008, p.41) “a diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos”. Desse modo, compreendemos que a paisagem do campo não consiste em um espaço vazio, mas trata-se de um espaço humanizado, construído a partir do trabalho e pela cultura das pessoas que vivem nela.

A diversidade dessa paisagem (incluindo as moradias) é um reflexo direto da diversidade, dos modos de vida, histórias, culturas e relações com a terra. Na prática escolar é necessário se reconhecer, valorizar e estudar essa diversidade, e assim, o movimento de observação das casas de taipa nesse caso, não se trata de um “atraso” que precisa ser invisibilizado, mas sim uma expressão material da cultura e da adaptação inteligente ao meio ambiente, tratando-se de um fazer tradicional.

Sobre os sistemas de produção, relacionados à agricultura e pecuária, P1 descreve que as atividades econômicas mais fortes na comunidade que leciona estão voltadas à agricultura e pecuária, a mesma afirma que sempre realiza rodas de conversa sobre o assunto com os alunos. Assim, podemos perceber que P1 evidencia, portanto, que sua atuação vai além do currículo prescrito, buscando articular os conhecimentos escolares com os saberes locais da comunidade.

Já P2 ressalta especialmente a importância de: economia solidária, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção, território rural sustentável, tradições dos povos camponeses, religiosidade, identidade cultural dos povos camponeses, meio rural, tipos de organização de trabalhos no meio rural, moradias dos povos do meio rural.

Dentre os saberes por ela destacados, sua prática demonstra em relação à economia solidária e sustentabilidade, onde ela citou a questão das queimadas devido à falta de informações e ensino de técnicas a comunidade sobre práticas sustentáveis no campo, “a gente vê muitas queimadas, eles não aprenderam a fazer tipo de plantação consorciadas, além de utilizarem muitos agrotóxicos ainda” (P2).

Nesse sentido, P2 cita o tipo de plantação de consorciação que consiste na plantação de uma ou mais espécies de plantas distintas dividindo a mesma área, que podem ser plantadas simultaneamente ou em períodos distintos estrategicamente como uma forma de utilizar o solo de forma maximizada, aproveitando os espaços livres ocupando-os com outros tipos de planta. Essa prática contribui para a conservação do solo, pois a presença de mais de uma espécie de plantas com características fisiológica e químicas diferentes favorece a terra no sentido de perdas por erosão, além de que existe um aumento significativo no potencial produtivo da área, visto que a terra passa a ser mais nutritiva devido a uma maior quantidade de matéria viva e

morta (Toledo Filho; Bertoni, 2001).

Ela traz o exemplo do município que reside (Belo Jardim), onde existem associações voltadas para a agricultura familiar “tem até a feira do verde toda sexta, toda segunda, um espaço reservado só para eles e vem crescendo bastante” (P2). Segundo a mesma, parte dessa produção é destinada para associações onde os agricultores fazem cadastro e fornecem frutas, verduras e legumes para as escolas, sendo essa “uma forma de renda bem segura que eles têm” (P2).

Quando questionada sobre como acontece em Brejo, P2 faz uma crítica por predominar as questões políticas partidárias, onde “jamais um agricultor familiar vai oferecer esses alimentos no período do governo onde ele não votou” (P2). Assim, podemos perceber o quanto essas questões ainda persistem em cidades do interior, onde somente são beneficiados aqueles que demonstraram apoio a determinado candidato no período de campanha eleitoral.

Por sua vez, P3 dá ênfase ao: desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, sistemas de produção, território rural sustentável, tradições dos povos campestres, meio rural, tipos de organização de trabalho no meio rural e moradia dos povos no meio rural. Tais saberes são mobilizados em sala de aula ao aproximar a comunidade ao ambiente escolar, como momentos de troca de conhecimento, também explorando a comunidade com visitas onde “a gente vai na comunidade na casa de alguém ou no plantio pra saber como está, como funciona”, nesses momentos os alunos realizam entrevistas, fazem anotações que serão exploradas em sala de aula. Essa prática contribui para aproximar os conteúdos escolares da vida cotidiana dos estudantes, também revela um diálogo entre o currículo oficial e o currículo vivido, em que os saberes têm espaço de legitimidade.

Essa fala de P3 se relaciona profundamente com a Educação do Campo, pois demonstra uma prática pedagógica que ultrapassa os limites físicos da escola e se enraíza na própria comunidade. Ao ir até as casas das famílias ou aos espaços de plantio para compreender como funcionam as práticas produtivas, a professora promove uma integração entre escola, território de vida comunitária. Essa postura rompe com a lógica tradicional de educação urbanocêntrica e abstrata, que desconsidera a realidade concreta dos estudantes, e reforça o princípio que a escola do campo deve estar articulada com os saberes, práticas e modos de vida do campo.

Molina e Sá (2012) destacam a superação dos limites da escola e a construção de espaços pedagógicos fora do ambiente escolar e vinculados à realidade social como uma das principais características exitosas da Educação do Campo. Para as autoras, “refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das

contradições do lado de fora da sala”. (Molina; Sá, 2012, p. 332).

Nessa perspectiva, essa ideia se materializa na prática relatada pela professora, ao levar os alunos à comunidade, às casas e aos plantios para se compreender como se organizam e funcionam. Desta forma, o território camponês se torna parte do currículo vivo, permitindo assim que os estudantes aprendam os modos de vida, de trabalho e as contradições presentes em sua comunidade.

A professora P4 destacou em sua fala a relevância de: agricultura familiar, sistemas de produção, tradições dos povos camponeses, religiosidade e moradias dos povos do meio rural. Esse reconhecimento se traduz em algumas práticas citadas pela professora. Em relação a agricultura familiar, ela destaca que sempre procurou trabalhar essa questão devido ser a principal fonte de renda da comunidade, sendo que em alguns casos, a família produz para o próprio consumo, afirmando isto ao destacar que: “a gente trabalhava sobre o que é plantado, pra quê, se era vendido, se era consumido, ou se era somente pra consumo próprio” (P4).

Essa fala de P4 dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo, pois revela como a prática docente pode ser orientada pelos saberes e experiências concretas da comunidade. Ao discutir com os alunos sobre o que é plantado, os usos da produção (se para consumo próprio ou para venda), a professora mobiliza dimensões da agricultura familiar, da economia solidária e da organização do trabalho do meio rural. Isso contribui para romper com a lógica de um currículo urbanocêntrico e abstrato, ao valorizar o conhecimento que nasce da vivência e do trabalho das famílias camponesas.

Outra prática também citada por P4, foi a atividade desenvolvida a partir da apicultura, onde um criador de abelhas da região e também cordelista explicava através de seus cordéis como funcionava o processo de manejo e criação de abelhas para a produção de mel. A professora destacou a importância deste momento pois “muitas crianças não sabiam como se fazia para tirar o mel” (P4) assim como também entender o processo pois “as abelhas não chegavam lá assim tão fácil, eles vão buscar essas abelhas, leva-las para lá (apiário), é todo um processo pra depois acontecer a retirada do mel, a venda. É bem interessante, ele trabalhou isso com a gente” (P4).

Nesse contexto, Molina (2008) defende uma educação contextualizada, significativa e emancipatória, ao afirmar que:

Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional, ou seja, uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da

existência social desses sujeitos (Molina, 2008, p. 30).

Para a autora, a educação no campo só será verdadeiramente eficaz e relevante se a mesmas for construída a partir da realidade local, integrando todos os aspectos da vida comunitária e contribuindo diretamente para o desenvolvimento social e a reprodução digna da vida daquela população. Nesse sentido, ao relatar a experiência de trabalhar com os alunos o processo de manejo, produção de mel e comercialização, a professora evidencia exatamente a ideia de uma escola colada ao chão da vida, ou seja, um espaço educativo que não está dissociado das práticas concretas de trabalho, da produção e da cultura do campo.

Em relação às tradições, P4 destaca a questão da religiosidade, por se tratar de uma comunidade onde “eles são muito fervorosos, tanto que eles vêm de longe a pé para participar dos encontros na igreja”. Sabemos que a questão da religiosidade é algo muito forte no campo, principalmente em relação aos mais idosos, que buscam através do exemplo, incentivar aos mais jovens a seguir determinada religião.

Conforme Doll (2012, p. 409), “A religiosidade faz parte do cotidiano de grande parte dos idosos do campo, que mantêm suas crenças, seus valores pessoais, sua espiritualidade, sua cultura”. Essa afirmação relaciona-se diretamente a realidade narrada por P4, onde ela destaca de forma muito enfática o valor atribuído pela comunidade à religião, onde o fato deles realizarem grandes percursos a pé para participar de encontros na igreja, reforça essa afirmação.

Portanto, o relato da professora não apenas confirma a presença da religiosidade, mas qualifica, ao revelar a profundidade desse fervor através do sacrifício vivenciado na caminhada, onde a crença torna-se uma prática comunitária sensível e cheia de significado, de modo que:

O sagrado vai marcar também festividades fixadas no calendário anual, estabelecendo as formas de expressão de momentos especiais no interior das famílias e comunidades, em eventos como o nascimento, o batizado, a crisma, e o casamento – ou seja, a iniciação e a maioridade -, ou a morte e no funeral (Tardin, 2012, p. 184).

Nesse sentido, o sagrado não se resume ao espaço da igreja, mas ela também se organiza no tempo comunitário (através das festas anuais) e ritualiza nos momentos mais importantes da vida pessoal (seja do nascimento à morte), atribuindo-lhes um significado coletivo e transcendente, ou seja, que está muito além do mundo físico.

Ainda sobre questões voltadas para a religiosidade, a professora descreve na comunidade a presença de pessoas que eram referência na cura de doenças através das rezas e plantas medicinais, aquelas denominadas por “benzedadeiras”; através da avó de uma de suas

alunas que realizava essas práticas na comunidade, onde segundo P4 “a grande maioria não acredita muito nessas coisas, de rezas”, fazendo assim uma crítica ao contexto atual.

Essa fala nos remete a ideia imposta pela colonialidade do poder e saber, de modo que somente os saberes científicos e as práticas medicinais da cidade possuem valor e credibilidade. Tal argumento serviu de base para originar uma perseguição histórica onde esse tipo de prática passou a ser “proibidas e perseguidas como inculturadas em determinados períodos históricos, sob a hegemonia das religiões oficiais, sobretudo a cristã católica” (Tardin, 2012, p.184).

Diante disso no período histórico da repressão, as benzedeadas e seus rituais com uso de ervas, curas simbólicas e outras práticas, cuja origem são de religiões de matriz africana ou indígena que eram (e muitas vezes ainda são) vistas como feitiçaria, bruxaria ou superstição.

Ou seja, devido sua origem, as práticas foram classificadas como “não cultura”, algo inferior, selvagem, sem valor e sem fundamento. Isso foi utilizado como estratégia para negar a legitimidade e validade desses saberes, considerando-os como “não civilizados” perante a cultura europeia e cristã dominante imposta.

Esta forma de dominação cultural e ideológica não se limita apenas a proibir, mas passa a fazer com que a própria sociedade passe a acreditar que apenas a religião oficial (a católica) é a correta, a verdadeira e a aceitável, enquanto as outras formas de expressão espiritual foram tratadas pelo projeto colonizador como inferiores, erradas e perigosas.

Diante disso, podemos observar que ao incorporar os saberes do campo, a atuação docente de P4 se aproxima das perspectivas da Educação do Campo, especialmente no que diz respeito à valorização da memória, da tradição e das práticas coletivas.

Quando questionadas se a proposta do curso dialogou com suas práticas no sentido que, conteúdos ou atividades propostas pelos formadores já antecipavam ou mesmo reafirmavam princípios da educação do campo que já eram presentes em suas práticas antes mesmo da participação no curso, identificamos que as respostas trazem experiências diversas baseadas em conteúdos distintos.

Em sua fala, P1 destacou atividades voltadas para a plantação através da construção de uma horta, atividade muito presente em sua prática docente antes mesmo da participação no curso, porém a partir do curso ela conheceu outras formas e técnicas para realizar essa atividade, isso é reconhecido em sua fala ao afirmar que: “foi designado para a gente criar uma horta na escola, e isso eu sempre já fazia. Criar horta, fazer cultivos de plantas medicinais, isso eu já fazia, só procurei aperfeiçoar, eu gostava de fazer com os alunos (P1)”.

Por sua vez, P2 trouxe a questão dos agrupamentos em salas multisseriadas tendo por base os níveis de aprendizagem dos alunos, desprendendo da ideia de agrupamento por séries

ou idade. Segundo ela, essa foi uma prática que sua mãe enquanto professora do campo realizava e ela passou a também incorporar em sua prática docente, desse modo “colocando um que sabia mais no grupo para ele poder liderar aquele grupo, era o jeito dela ensinar e eu trouxe muito isso para a mim, e na Escola da Terra eles trouxeram essa proposta pra gente e eu disse ‘isso não é novidade pra mim!’” (P2).

Para P3, ela revela que antes do curso trabalhava as questões voltadas a conhecer a comunidade e a cultura da mesma onde a escola está localizada, isso de uma forma mais superficial, mas nunca havia convidado a comunidade a participar e trazer suas contribuições e saberes no ambiente escolar, segundo a mesma, não havia percebido a necessidade de “trazer a comunidade para dentro da escola, no caso os pais, os familiares, nessa busca pelo conhecimento. Antes eu trabalhava só com eles na sala de aula, mas trazer a comunidade pra escola não” (P3).

No caso de P4, ela destaca questões voltadas para a valorização do campo enquanto lugar de construção de conhecimentos no sentido que, antes da participação no curso questionava o “porque trazer coisas de fora, se tem aqui em nossa região tantas coisas maravilhosas a serem trabalhadas e é do conhecimento deles? Então eu terminava trabalhando o que eles já conheciam já pra facilitar o aprendizado deles” (P4). Ela também justificou que realizava esse trabalho por compreender que “quando você começa a falar da parte de fora, eles se perdem por que não é a realidade deles, então eu tentava trabalhar com a realidade que eles tinham, aí quando eu fui fazer o curso eu percebi que não estava errada” (P4).

Essa fala nos revela a sensibilidade da professora em procurar adaptar o currículo proposto de modo a trabalhá-los a partir da realidade dos alunos, e assim transformar os conteúdos em aprendizagens significativas. Também demonstra uma atitude de prática “transgressora”, no sentido de recusar o currículo urbano imposto como uma forma de compromisso ético e político com a realidade dos alunos, onde a professora desafia a lógica de poder que desconsidera os saberes do campo e transfere a autoridade do currículo imposto (de fora para dentro) para o conhecimento e a realidade local (de dentro para fora),

Essa prática relatada pela professora se relaciona diretamente com a perspectiva da pedagogia decolonial, pois denuncia e resiste à lógica de impor conhecimentos externos e descontextualizados que sustentam historicamente a hegemonia eurocêntrica na educação, pois na lógica colonial, “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibiliza-o e subalterniza-o, ao mesmo tempo que reafirma o seu próprio imaginário” (Walsh, 2013, p.279, tradução nossa).

Portanto, o colonialismo não se limitou apenas a dominar economicamente ou

politicamente os povos colonizados, mas também atacou seus modos de pensar, sentir, criar e interpretar o mundo. Isso através da negação e desvalorização e até mesmo da ridicularização das cosmologias, culturas, prática e saberes desses povos. Ou seja, o colonialismo não se limita a oprimir, mas também produz hierarquia de saberes imaginários, apagando e subordinando os do colonizado, enquanto exalta os saberes do colonizador colocando-os no patamar de superiores e universais.

Considerando isso, a prática da professora rompe com o modelo colonial que hierarquiza os saberes, colocando os conhecimentos do campo como centrais no processo pedagógico, através de um gesto de resistência epistêmica e afirmação de educação como prática enraizada no território, que reconhece que o aprendizado se fortalece à medida que parte do que os alunos já conhecem e vivem, e não através de imposição de conteúdos distantes de sua realidade.

Assim, romper com a lógica de um currículo hegemônico exige coragem, persistência e sabedoria para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar, bem como para confrontar visões ainda marcadas pelos reflexos da colonialidade. Na sequência, analisaremos como as professoras participantes desta pesquisa se posicionaram diante dos desafios de transgredir um currículo engessado e urbano.

7.3 Práticas e desafios enfrentados

Esta subseção visa atender o objetivo específico: Caracterizar de que forma as/os professoras/es relacionam os conhecimentos adquiridos na formação com suas práticas pedagógicas. A partir das falas das professoras participantes da pesquisa, procuramos compreender sobre suas experiências ao colocar em prática as atividades propostas durante o curso Escola da Terra.

Quando questionadas sobre de que modo, na época, conseguiram colocar em prática os aprendizados do curso, todas as professoras destacaram como atividade mais marcante a construção da horta. Sendo essa atividade uma prática desafiadora diante do contexto atual onde “educar se tornou um desafio constante em meio às diversas tecnologias desenvolvidas e cada vez mais atraentes aos jovens e adolescentes” (Silva e Rossetto, 2024, p.86), pois essas tecnologias retiram o foco na aquisição do conhecimento devido aos elevados estímulos que ela proporciona e prendem a atenção de modo a “acomodar o cérebro” de tal maneira que atividades que não se utilizam de tais estímulos se tornam na perspectiva desses jovens enfadonhas e cansativas.

Nessa perspectiva, a atividade a partir da construção da horta “melhora o desempenho dos educandos tanto nas tarefas escolares não só na disciplina de ciências, mas em todas as demais disciplinas curriculares normais, e eleva a visão acerca da sensibilidade ambiental, bem como haverá melhorias nos hábitos alimentares” (Oliveira, Pereira e Pereira Júnior, 2018, p.12).

Na experiência relatada pelas professoras, P1 destaca que antes mesmo da participação no curso já realizava nas escolas que lecionou, atividades voltadas para construção de horta utilizando no plantio ervas medicinais, e a partir da participação no curso só procurou aperfeiçoar. Porém a mesma relata que atualmente na comunidade que atua é impossibilitada de realizar essa atividade devido ao espaço disponível na escola “por que é uma escola pequena e não tem espaço fora, não tem terreno, mas em outras escolas que eu passei sempre fazia” (P1).

Já P2 relatou que na época do curso, realizou junto com a comunidade e os alunos a construção de uma horta solidária, onde “todos puderam participar desde o plantio até a utilização das ervas” (P2). Ela também destaca sua experiência atual no município de Sanharó (onde também atua como docente) e realiza esse mesmo trabalho, com o plantio de verduras, vegetais, hortaliças, frutas, legumes, além das ervas medicinais.

A gente tem uma horta comunitária na escola, que além de ervas lá a gente tem também [pausa] como é que eu posso dizer, beterraba, coentro, cebola, pimentão, cenoura, um pezinho ou outro de tomate. Mas assim, com mais frequência o que não falta é coentro e cebola, a gente tem direto na escola. E algumas ervas medicinais tipo capim cidreira, erva cidreira, a gente tem lá na horta, não falta (P2).

Essa fala da professora nos revela que a horta comunitária não fica restrita apenas como um recurso pedagógico, mas se revela também como um espaço de vivência e valorização do trabalho coletivo, da cultura alimentar e dos conhecimentos tradicionais transmitidos de geração em geração. Sendo assim, “agricultura familiar e as ações que correspondem às práticas de policultura se tornam fortes aliadas na promoção da soberania alimentar” (Silva e Rossetto, 2024, p.88), e na perspectiva da Educação do Campo, trabalhar esses elementos no espaço escolar significa compreender que aquele alimento produzido naquele espaço não carrega apenas valores nutricionais, mas também reafirma os vínculos dos sujeitos com a terra, fortalecendo os laços comunitários e a sustentabilidade no campo ao transformar a escola em um espaço de reflexão crítica sobre os modos de produção e consumo.

Desse modo, podemos observar sobre o fortalecimento dos laços comunitários quando a professora descreve que o trabalho de manutenção da horta não é apenas de responsabilidade do “pessoal da escola, como também da comunidade, eles também tem essa abertura de plantar

e colher lá na horta” (P2). Essa fala vai ao encontro ao que Silva e Rossetto (2024) descrevem sobre a participação dos pais na construção da horta, e no compromisso de cuidar deste espaço nos dias em que não houver aula, assim “os pais são convidados a participar do processo de execução e, nos finais de semana e feriados, a irrigar a produção, devido à ausência de funcionários e alunos na escola” (Silva, Rossetto, 2024, p.91).

Porém no caso do Brejo, a professora apresenta a mesma impossibilidade apresentada por P1, em relação à ausência de espaço e também a falta de água por se tratar de uma área mais seca da cidade onde “a água é só para uso da escola” (P2).

No caso da professora P3, ela traz questões voltadas para o uso de agrotóxicos onde ela destaca que trabalhou no sentido da conscientização sobre os riscos do uso de agrotóxico em relação: à saúde humana, através do risco de intoxicação na manipulação ou mesmo no próprio alimento produzido principalmente para as crianças e no desenvolvimento de doenças crônicas como o câncer. Também existem os riscos para o meio ambiente no sentido que os agrotóxicos não escolhem apenas atacar e banir pragas, o solo também é contaminado, assim como os rios e nascentes próximas matando a biodiversidade ao afetar abelhas, minhocas, joaninhas e pássaros, inimigos naturais de vários tipos de pragas, além do risco econômico por seu elevado custo.

Assim, o trabalho no ambiente escolar favorece a possibilidade de “estabelecer os segmentos de produção e técnicas interdisciplinares como a produção orgânica de fertilizantes, cuidados fundamentais com o solo e melhor aproveitamento dos recursos naturais” (Silva e Rossetto, 2024, p. 94), através de práticas interdisciplinares e sustentáveis que envolvem a produção, cuidado ambiental e aproveitamento consciente dos recursos. Porém apesar dos esforços da professora, a mesma relatou que “a distância da escola com a comunidade não surtiu muito resultado” (P3).

Para P4, foi necessário realizar adaptações no modo de cultivo e construção da horta devido ao espaço disponível na escola “por que tinha muita pedra na parte de atrás, mas a gente aproveitou um espaçozinho, colocamos tijolos e montamos a horta” (P4) e com isso optou pelo trabalho com garrafa PET. Ela justifica que apesar das ideias apresentadas na formação que aconteceu na Universidade para a construção de uma horta vertical, pela praticidade diante dos desafios diários de uma turma multisseriada a professora descreveu que: “a gente fez em garrafa pet por que dava pra ficar em um cantinho da sala, mas eram poucos [pausa] coentro, coisas mais rápidas que davam pra a gente ver um resultado mais rápido” (P4). Essa fala da professora evidencia que mesmo em condições limitadas pode tornar-se um espaço formativo significativo.

Essa experiência dialoga com a afirmação de Oliveira, Pereira e Pereira Júnior (2018, p.

11) que “a horta escolar permite relacionar a educação ambiental com educação alimentar e valores sociais, tornando possível a participação dos sujeitos envolvidos, desenvolvendo uma sociedade sustentável através de atividades voltadas para a Educação Ambiental”.

Nesse contexto, apesar do tamanho reduzido, a iniciativa permitiu aos estudantes acompanhar de forma concreta o ciclo produtivo dos alimentos, promovendo ao mesmo tempo a construção de valores ligados à sustentabilidade, ao reaproveitamento de materiais e ao fortalecimento da relação entre escola, território e saberes do campo.

Diante disso, entendemos a necessidade de estabelecer atividades pedagógicas que possibilitem aos estudantes e à comunidade escolar a vivência do campo através de atividades pedagógicas integradas no cotidiano camponês. Conforme descrevem Silva e Rossetto (2024, p.87) “a educação no campo representa não apenas um espaço físico e uma localização próxima à residência dos alunos, mas também o seu espaço de vivência, de forma a estimular os valores do seu ambiente de origem”.

Nesse sentido, a educação do campo não pode ser reduzida apenas à presença de uma escola na comunidade e próxima a casa dos estudantes, ela vai além da questão geográfica. A escola do campo não é apenas um espaço físico, é também um espaço de vivência onde exista o diálogo com as práticas, saberes, valores e modos de vida da comunidade. E a partir disso, a identidade, a cultura, as tradições, a agricultura familiar, a relação com a terra e o trabalho coletivo sejam valorizados. Assim, a escola do campo precisa ser vista como parte integrante da realidade e não como uma instituição deslocada desse contexto, fortalecendo o campo não mais como um lugar de atraso, mas um lugar de produção de culturas, saberes e valores próprios.

As falas das professoras, ao relatarem a experiência da horta escolar e comunitária mostram questões que podem ser relacionadas ao conceito de colonialidade do saber. Ao evidenciar a valorização de práticas pedagógicas enraizadas nos modos de vida camponeses, sendo oposto ao modelo eurocêntrico de conhecimento que historicamente marginalizou os saberes do campo, de modo que na colonialidade do saber, “o subalternizado além de não ser considerado sujeito de direito também não possa assumir a condição de sujeito epistêmico, enquanto aquele que tem a prerrogativa de produzir conhecimento válido” (Silva, 2014, p. 209).

Portanto, dentro da lógica moderno/colonial, os grupos subalternizados (camponeses, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, etc.) foram e são colocados em uma posição de inferioridade social e política. E a partir disto seus direitos foram negados, e passaram a ser vistos como aqueles que não possuem capacidade de produzir conhecimento válido, de modo que na lógica da epistemologia dominante e de matriz eurocêntrica, apenas o pensamento

científico ocidental tem legitimidade.

Nesta lógica, os saberes produzidos nas práticas cotidianas do campo, nas tradições orais, nos rituais e nas experiências comunitárias são marginalizados e desqualificados como “crenças”, “costume” ou “senso comum”, o que mostra que a opressão não é apenas material, mas também epistêmica.

Essa reflexão é fundamental na Educação do Campo, pois quando uma professora resgata o uso de ervas medicinais ou mesmo constrói uma horta comunitária com os estudantes, ela está justamente rompendo essa lógica de negação epistêmica, pois legitima o conhecimento do campo como válido, potente e formador.

A construção da horta, mesmo diante de limitações de espaço, escassez de água ou necessidades de adaptação (como no uso com garrafas PET), demonstra que as professoras constroem alternativas que não apenas garantem o ensino dos conteúdos escolares, mas também promovem a recuperação e valorização de saberes tradicionais, como o uso de ervas medicinais, a prática da policultura e os cuidados com o solo.

Nesse sentido, as experiências descritas pelas professoras na construção da horta podem ser entendidas como um “caminhar pedagógico decolonial” (Walsh, 2013), por não se tratar de apenas um recurso didático, mas um espaço de valorização dos saberes tradicionais (ervas medicinais, policultura, reaproveitamento). Trata-se de um fortalecimento comunitário e de reconhecimento de que os sujeitos do campo produzem conhecimento válido.

Segundo Silva (2014), “uma educação decolonial não é a rejeição da cosmovisão do Norte Global, mas o acirramento do diálogo entre ela (cosmovisão do Norte Global) e as demais cosmovisões do Sul Global, tomando esta última como referência do diálogo”.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial não consiste com a ruptura com a ciência, a filosofia ou até mesmo a pedagogias construídas no Norte Global (como Estados Unidos e Europa em grande maioria). Esses conhecimentos têm valor e podem contribuir para a formação.

Porém o problema surge através da histórica imposição de conhecimento único e universal, que desconsidera ou deslegitima as formas de conhecer dos povos do Sul (indígenas, camponeses, quilombolas, afrodescendentes etc.). Na decolonialidade abre-se o espaço para um diálogo horizontal entre saberes. O norte Global não é descartado, mas precisa dialogar em pé de igualdade com os conhecimentos do Sul Global, nesse sentido, a diferença acontece pelo fato que invés de termos o Norte como padrão de validade acerca do que é conhecimento, são os saberes locais e subalternizados que orientam esse diálogo.

Ou seja, isso significa olhar primeiro para os saberes produzidos no território (os modos

de plantar, de ser relacionar com a terra, de compreender sobre a saúde, de organizar a vida comunitária), e a partir deles dialogar com outros conhecimentos. Nesse sentido desloca-se o olhar sobre o eurocentrismo, ao se retirar o referencial epistêmico do Norte Global e se coloca os sujeitos historicamente silenciados na posição de epistêmicos (produtores de conhecimento válido) através da valorização dos seus saberes.

Portanto, a partir da prática de envolver a comunidade, as famílias e estudantes no cuidado e na utilização da horta, as professoras rompem com a lógica da individualidade e competitividade que são marcas da colonialidade do poder, promovendo uma pedagogia que reconhece a interdependência entre seres humanos e natureza.

Desta forma, a horta escolar e comunitária descrita pelas professoras não é apenas um recurso didático, mas sim um ato político e pedagógico de resistência à colonialidade ao reafirmar que o conhecimento produzido no campo é legítimo e relevante, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu território.

Portanto, ao analisarmos as falas das professoras diante do conceito de colonialidade, percebemos que os conhecimentos adquiridos na formação não foram simplesmente aplicados de forma técnica, mas foram reinterpretados e ressignificados em diálogo com os saberes já existentes nas comunidades camponesas.

Em suas diferentes modalidades, a prática da horta evidencia como as docentes relacionam a formação recebida com suas práticas docentes, produzindo alternativas que valorizam o território, os saberes tradicionais e a coletividade. Assim, a medida que incorporam os conteúdos da formação, as professoras ao mesmo tempo constroem experiências pedagógicas que tensionam a lógica moderna/colonial, reafirmando a escola como um espaço de resistência e de produção de epistemologias próprias do campo.

Diante do exposto, identificamos desafios relacionados ao enfrentamento de um currículo engessado e urbanocêntrico. Contudo, um desafio ainda mais complexo reside na necessidade de reconhecer, diante de novos contextos, a urgência de rever a prática docente, de modo a contribuir para a transformação da escola e para o fortalecimento da identidade camponesa. Persistem, nas falas de alguns sujeitos, marcas da herança colonial, o que evidencia o quanto cabe ao professor buscar estratégias que apontem para a superação de visões que desconsideram ou rejeitam culturas distintas da hegemônica.

Assim, na próxima seção, analisaremos desafios que não decorrem apenas do currículo, mas também das concepções dos próprios sujeitos, ressaltando ainda a relevância de formações continuadas mais frequentes e voltadas à realidade do campo.

7.4 Prática, formação e transformação

Esta subseção tem por objetivo atender ao propósito específico de analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escola da Terra. Compreendemos que tais desafios não se restringem apenas ao enfrentamento de um currículo hegemônico e urbanocêntrico. Há, ainda, marcas persistentes da colonialidade que se apresentam como obstáculos mais profundos, uma vez que exigem mudanças de concepções enraizadas na prática docente, bem como a superação de preconceitos herdados da lógica colonial. Somente a partir dessa ruptura é possível vivenciar, de forma efetiva, a valorização e o reconhecimento do campo como um espaço legítimo de produção epistêmica.

Quando questionadas sobre as dificuldades encontradas para colocar em prática as atividades propostas e os aprendizados obtidos no curso, identificamos, nas falas das professoras, situações adversas. Duas delas apontaram como maior obstáculo a necessidade de romper com o currículo urbano, passando a reconhecer o campo como espaço legítimo de produção de conhecimentos. Outras duas destacaram, de formas distintas, dificuldades relacionadas ao trabalho da rede de ensino no acompanhamento junto à comunidade. Em uma terceira situação, o desafio esteve diretamente vinculado à própria comunidade.

Na primeira situação apresentadas pelas professoras P1 e P2, a maior dificuldade estava em lidar com uma nova forma de olhar para a comunidade do campo, ao mesmo tempo se desprender daquela forma de trabalhar o currículo baseado na cultura e experiências vindas da cidade.

Nessa mudança de olhar, o professor passa a compreender a importância daquela cultura onde a escola está localizada e busca trazê-las para o ambiente escolar, estreitando relações entre a escola e a comunidade a partir de um trabalho que tenha por base a realidade dos alunos, proporcionando aprendizagens significativas como também a valorização do campo como um espaço de conhecimento.

Porém se desprender de uma prática já estabelecida desde sua formação inicial é algo extremamente desafiador, conforme descreveu P1 “o desafio foi comigo mesma, por que era acostumada a trabalhar de uma forma e de repente ter que mudar aquela prática”. Isso parte da concepção de prática e formação “muito arraigada na nossa tradição pedagógica” (Arroyo, 1999) que parte de uma concepção de prática docente e de formação bastante engessada, ou

seja, enraizada em estruturas que pouco dialogam com a realidade dos sujeitos, herdada de uma matriz colonial e fortemente marcada por modelos escolares urbanos.

Cabe ao professor a sensibilidade de reconhecer a necessidade desta ruptura com esses modelos pedagógicos tradicionais e homogeneizadores, e estar aberto a uma prática educativa construída a partir da realidade, dos saberes e das condições de vida dos sujeitos camponeses. A fala da professora revela esse processo de transição onde o desafio não está somente no desenvolvimento de novas atividades, mas também na desconstrução de práticas pedagógicas já solidificadas ao longo de sua trajetória docente.

A partir desta fala, percebemos como a Educação do Campo exige uma mudança de paradigma, onde o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador entre os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade. Esse movimento de tensões internas demanda do professor abertura e disposição para rever suas concepções de ensino e aprendizagem com as lógicas já estabelecidas.

Por sua vez, P2 evidencia em sua fala um movimento de ruptura em relação às concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, ao descrever duas situações recorrentes nesse processo: de um lado, as dificuldades inerentes à própria ruptura; de outro, a tendência à naturalização de práticas já cristalizadas.

Eu acho que é você criar o hábito, desenvolver esse hábito de sempre que você vai construir o plano de aula, você de alguma forma inserir alguma coisa sobre o campo lá dentro. Agora depois que você se acostuma, você faz assim, bem tranquilo que você nem percebe, a sua mente automaticamente fica mais focada “há eu poderia trabalhar isso”, “eu posso inserir isso aqui!”, mas no início você tem essa dificuldade (P2).

Dessa maneira, P2 em sua fala revela um aspecto de suma importância presente na prática docente: a formação de hábitos pedagógicos, que são construídos no dia a dia e não de forma imediata. Inicialmente ela reconhece a existência de uma dificuldade aprender a integrar os novos conteúdos ou metodologias ao planejamento e consequentemente rompendo com as práticas enraizadas. Isso acontece, pois, a tradição pedagógica descrita por Arroyo (1999) molda a forma como os professores foram formados e atuam há anos.

Porém ela também nos revela outra situação, relacionada ao tempo, pois essa repetição e reflexão cotidiana permitem que a integração de novas práticas se torne algo naturalizado, de tal maneira que o olhar pedagógico do professor se transforma e quase automaticamente passa a identificar elementos de sua realidade ou mesmo da comunidade que podem ser incorporados ao plano de aula.

No que diz respeito à Educação do campo, esse se torna um processo ainda mais significativo, por envolver a incorporação dos saberes, experiências e práticas dos sujeitos do campo em sala de aula. A fala de P2 evidencia a barreira encontrada inicialmente, sendo este fruto de um modelo escolar tradicional, urbano e totalmente distante da realidade camponesa. Porém a partir da vivência no Programa Escola da Terra, ela criou o hábito de pensar o planejamento de forma contextualizada. Nesse caso, a mudança não foi apenas técnica, mas também epistemológica, pois os conhecimentos locais passaram a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, conforme descreve Freire,

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (Freire, 1995, p.207).

Esse pensamento de Freire (1995), nos faz refletir acerca do processo formativo, pois trata-se de um processo que não é neutro nem previsível totalmente. O professor que se dispõe a ensinar precisa estar aberto a possibilidades de imprevistos, questionamentos e mudanças, sendo este risco algo positivo justamente por indicar a abertura ao diálogo, ao inusitado e à produção coletiva do conhecimento. Em relação ao campo, significa repensar sobre suas práticas pedagógicas enraizadas, na maioria das vezes tradicionais e urbanocêntricas, assim como foi relatado pelas professoras P1 e P2, onde sua maior dificuldade estava em rever sua prática em relação à prática docente que o campo demandava.

Conforme descrito por P2, com o passar do tempo ela sentiu o que Freire (1999) descreve como “aceitação do novo”. Que significa o momento de acolher novas ideias, práticas, experiências e saberes que surgem no processo educativo, seja a partir do contato com os estudantes, a comunidade ou outras epistemologias. Porém, o autor alerta que essa aceitação ou mesmo recusa do novo deve ser feita de maneira ética e pedagógica, de modo que isso aconteça como uma contribuição para a dignidade, a liberdade e humanização dos sujeitos. Na Educação do campo, aceitar o novo significa legitimar como conhecimentos válidos no currículo, os saberes produzidos e vivenciados no campo em diversas áreas, seja na agricultura, modos de vida e cultura.

Freire (1999) também destaca sobre a “rejeição a qualquer forma de discriminação”, onde afirma que a escola deve ser um espaço de diálogo, inclusão e respeito, e o ensino não pode reproduzir preconceitos (de classe, raça, gênero, território, cultura entre outros). Assim ao

rejeitar a discriminação, o campo passa a ser valorizado em suas práticas e modos de viver, nesse sentido significa não hierarquizar saberes, nem invisibilizar os sujeitos do campo em relação à cidade.

Nesta perspectiva, os relatos das professoras P1 e P2, nos revelam a construção de um novo olhar sobre o processo educativo, sendo este um dos aspectos centrais da formação docente no âmbito da Educação do Campo, pois este olhar implica autocrítica, readequação de práticas e disposição para aprender junto com os estudantes e a comunidade, ou seja, um exercício desafiador de transformação pessoal e profissional.

Na segunda situação identificada a partir das falas das professoras P3 e P4 observamos duas perspectivas em relação as condições institucionais no que diz respeito ao tratamento da rede de ensino no apoio a realização das atividades propostas pelo Programa Escola da Terra.

Na perspectiva de P3, ela destaca que: “os maiores desafios foram justamente o apoio da rede de ensino, a questão de material, de deslocamento, por que tinham atividades que eram fora do horário e a gente dependia de um transporte e não tinha” (P3). Portanto para ela, a ausência de apoio da rede de ensino foi um dos maiores obstáculos que ela vivenciou durante o curso, através das limitações de materiais e logísticas em relação ao transporte para as atividades realizadas fora do horário escolar.

A partir desta fala fica evidenciado a fragilidade estrutural e a descontinuidade de políticas públicas educacionais que sobrecarregam o professor ao transferir para este a responsabilidades de lidar com as carências institucionais. Desta forma a dificuldade não foi em relação a proposta pedagógica ou o conteúdo proposto pelo programa, mas sim na inviabilidade em sua execução devido ao suporte inadequado da gestão municipal.

Em contrapartida, a professora P4 apresenta uma visão oposta, ressaltando que não enfrentou dificuldades, “por que a gente tinha todo o apoio com os coordenadores. Tinha um coordenador só pra isso, e a comunidade ajudou bastante, as crianças e a coordenação” (P4). Nessa fala, percebe-se o fortalecimento de redes de solidariedade e cooperação através do envolvimento da comunidade e a atuação de coordenadores específicos, que foram de fundamental importância para garantir condições de trabalho e continuidade de práticas educativas.

A partir das falas das professoras P3 e P4 podemos observar que, a consolidação da Educação do Campo depende tanto das políticas públicas de suporte institucional quanto da atuação na participação ativa da comunidade. Assim, na fala de P3, fica evidente os riscos da falta de investimento e precariedade da rede de ensino, como também aponta a partir da fala de P4 para a potencialidade de uma gestão comprometida e uma comunidade participativa e

engajada na escola. Sendo assim, essa tensão mostra que a efetividade de programas como o Escola da Terra, dependem diretamente do nível de articulação e compromisso entre Estado, escola e comunidade, um princípio essencial da Educação do Campo.

Uma terceira questão levantada pela professora P2, revela de que as dificuldades enfrentadas na realização das atividades propostas pelo Programa Escola da Terra não se limitam a aspectos materiais ou de estrutura (seja na falta de espaço, recursos ou apoio da rede conforme citado anteriormente), mas também estão presentes no campo cultural, simbólico e histórico.

Nesse contexto, P2 ao lembrar a experiência na construção da horta, descreve uma situação constrangedora e marcante em relação a essa atividade, onde ela destacou que “quando a gente fez a horta e eles participaram, eu lembro que uma mãe disse que achava que esse negócio de chá era coisa de catimbozeiro, isso foi algo que me marcou muito”

Essa fala associando o uso de ervas medicinais a “coisa de catimbozeiro” dita por uma mãe da comunidade, manifesta uma percepção marcada pela colonialidade do saber. Segundo Silva (2014), a colonialidade do saber opera de forma a negar ao sujeito subalternizado não apenas o reconhecimento enquanto sujeito de direitos, mas também nega a possibilidade de ser considerado sujeito epistêmico, isto é, alguém legitimado a produzir conhecimentos socialmente válidos.

Desta forma, a fala da mãe reflete um processo histórico que inferioriza, deslegitima e invisibiliza os saberes locais, populares e ancestrais, enquanto ao mesmo tempo enaltece e universaliza os conhecimentos eurocêntricos vistos como únicos válidos. Neste caso, o saber tradicional do uso de chás e plantas medicinais no tratamento de doenças, profundamente enraizado na cultura camponesa, é estigmatizado e associado a práticas “atrasadas” ou mesmo “supersticiosas” e de “menor valor”.

A fala da mãe da comunidade também evidencia que esta é fruto da ferida colonial (Wlash, 2013) através da dor histórica que permanece aberta nas comunidades subalternizadas, fazendo que os próprios sujeitos do campo internalizem em alguns momentos o olhar do colonizador sobre seus saberes e práticas. Isso explica por que a mãe, mesmo fazendo parte do contexto, reproduz a lógica colonial de negar valor ao conhecimento tradicional o associando a algo que ela considera negativo.

Diante disto, a fala de P2 mostra o quanto o trabalho pedagógico precisa ir além do conteúdo técnico da horta, onde a horta torna-se um espaço de disputa simbólica de maneira que de um lado está o saber camponês que vê no cultivo uma forma de vida, cuidado e aprendizagens, e do outro, a colonialidade que desqualifica essas práticas defendendo uma

suposta modernidade. Em outras palavras, a horta foi uma atividade de enfrentamento da colonialidade presente nas mentalidades que ainda procura definir hierarquias entre os saberes.

A professora também descreveu como enfrentou tal situação, onde segundo P2 “tive uma longa conversa com ela para explicar que isso são saberes e vai passando de geração em geração, que não tem nada a ver com macumba”.

Nessa fala a professora ao se deparar com uma associação totalmente preconceituosa atribuída pela mãe ao cultivo de ervas medicinais e marcada pela desvalorização dos saberes tradicionais, opta por uma postura pedagógica de mediação cultural e de enfrentamento à colonialidade do saber. Pois ao invés de rejeitar ou evitar o conflito, ela decide agir pela via do diálogo, buscando explicar que o uso de ervas é fruto de um saber ancestral, ligado à vida cotidiana da comunidade, à manutenção da saúde, além de ser um conhecimento transmitido de geração em geração.

Assim, a ação da professora não se limita apenas a uma defesa da atividade da horta, mas constitui-se como um gesto político-pedagógico de resistência à colonialidade ao reconhecer e legitimar os conhecimentos populares como parte da formação escolar, ela rompe com a lógica que busca currículos hegemônicos e priorizam apenas os saberes urbanos. Como também uma afirmação da dignidade epistêmica da comunidade, a partir do enfrentamento da ferida colonial, pois ao ressignificar através do diálogo a fala da mãe, a professora combate o processo histórico de invisibilização e rejeição dos saberes do campo, e os reafirma como conhecimentos válidos socialmente.

Nessa perspectiva esse enfrentamento exige do professor uma postura pedagógica decolonial, que valorize os conhecimentos locais, que os legitime em sala de aula e ajude a comunidade a ressignificar a importância educativa, identitária e cultural com o uso das ervas.

Uma quarta dificuldade também revelada pelas professoras, chama bastante a atenção, relacionada as docentes que tentam ressignificar suas práticas a partir das aprendizagens adquiridas no Programa Escola da Terra, referente à questão de resistência e julgamento de suas práticas por parte de colegas da própria rede escolar.

Quando você vê que tem um professor que participa e reconhece que o campo deveria ser trabalhado diferente a gente percebe assim, por exemplo: o colega que está na sala ao lado diz “ixi que besteira!” até a questão do julgamento mesmo como se a gente estivesse fazendo uma coisa que está além, está distante (P3).

Por que as vezes a gente vai fazer uma coisa e alguém diz assim: “Hi! Tá querendo ser melhor do que os outros”, está fazendo uma coisa que está errado

por que “tem que seguir isso aqui!” e a partir do Escola da Terra foi maravilhoso por que a gente tinha livre arbítrio para trabalhar o que a gente aprendeu lá (P4).

No depoimento de P3, percebe-se que o desafio está além da falta de recursos ou mesmo de apoio institucional, mas o impasse também esteve presente no conflito de paradigmas dentro da escola. A crítica dos colegas “ixi que besteira!” evidencia uma postura de desvalorização do trabalho diferenciado voltado para a Educação do Campo, considerando a partir desse tipo de crítica o campo como um lugar inferior ou fora do lugar no espaço escolar. Esse julgamento também se insere na perspectiva da colonialidade do saber ao “gerar a ideia de que determinados povos não fazem parte da história, que não são seres” (Mignolo, 2007, p.30), e a partir disso reforça a ideia de que apenas determinadas formas de conhecimentos e práticas pedagógicas (geralmente aquelas ligadas ao modelo urbano e eurocentrado) são válidas e legítimas, e consequentemente os saberes do campo tratados como sem valor.

A professora P4 também apresenta a mesma dificuldade, mas acentua um aspecto diferente: a desconfiança e o julgamento pessoal que são dirigidos ao professor que busca apesar de todas as dificuldades inovar, e isso se mostra através de falas como “tá querendo ser melhor que os outros” ou “tem que seguir isso aqui!”. Nesse caso, a pressão dos pares limita a autonomia docente e tenta manter a escola presa à lógica tradicional, isso por meio de um mecanismo de controle, que busca pressionar o professor a se manter preso ao currículo e prática engessada proposto pela rede de ensino.

No entanto, a professora ressalta que, a partir de sua participação no Escola da Terra, encontrou espaço de liberdade para experimentar novas práticas sem esse tipo de repressão, o que reforça o papel do programa como um espaço de legitimação dos saberes e práticas que já acontecem na Educação do Campo.

Nessa perspectiva, analisando as críticas e julgamento dos colegas de profissão diante de uma prática que busca a valorização de saberes dos povos subalternizados como são os sujeitos do campo, cujo conhecimento e cultura foi relegado à condição de atraso, folclore, ou mito, que identificamos através dessas atitudes o que Santos (2007) define por “epistemicídio”.

O epistemicídio é tratado pelo autor como “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se concede a si própria é, pois, o resultado da destruição de todos os conhecimentos alternativos que poderiam vir a pôr em causa esse privilégio” (Santos, 2007, p.242). Nesse sentido, ele só se sustenta porque outros modos de produzir conhecimentos foram sistematicamente silenciados ou desqualificados, sendo que ele não acontece apenas pela destruição de práticas e saberes, mas também pela deslegitimação simbólica, que acontece

quando um conhecimento é visto como algo “errado”, “fora do lugar” ou mesmo “besteira” como foi o caso descrito por P4.

Nas falas das professoras P3 e P4, vemos exatamente esse movimento. Pois identificamos no relato de P3, a desqualificação dos saberes do campo, no momento em que os colegas de profissão ridicularizam as iniciativas diferenciadas diante do que eles têm como concepção de prática a ser seguida, por se tratar de práticas que rompem com a pedagogia tradicional.

No caso de P4, ela complementa a fala da professora P3 ao relatar a existência de um julgamento direcionado aqueles que buscam inovar ou trabalhar com a perspectiva da Educação do Campo, de modo que seguir essa lógica de trabalho diferenciado significa “querer ser melhor do que os outros”, reforçando a lógica de que só existe um modelo de ensino legítimo: aquele hegemônico, escolar, urbano e padronizado.

Nessa perspectiva, a citação de Santos nos ajuda a interpretar como age a colonialidade do saber na escola, de modo que ela marginaliza e inferioriza as práticas pedagógicas que tem por base a realidade camponesa, negando a validade desses conhecimentos e produzindo nas relações cotidianas entre colegas, os efeitos do epistemicídio. Desta forma, a resistência apresentada pelas professoras em manter as práticas do Escola da Terra pode ser vista como um ato de enfrentamento ao epistemicídio, na medida que as professoras insistem na ecologia dos saberes apesar de estar num contexto de julgamento e desvalorização que partem dos próprios colegas de profissão.

Portanto, ambas as falas revelam como o conflito entre práticas pedagógicas tradicionais e propostas da Educação do Campo produz tensões dentro do ambiente escolar, o que expõe a ferida colonial na medida em que o conhecimento do campo é marginalizado. Contudo, também indicam que formações voltadas para a realidade do campo como o Escola da Terra são fundamentais para fortalecer os professores e lhes oferecer maior segurança e respaldo teórico e prático na luta contra a deslegitimação de suas práticas.

Essa segurança foi identificada na fala da professora P4, onde ela relata que após sua participação no curso, sentiu maior segurança em vivenciar as atividades voltadas para o campo como antes já realizava. Porém, agora de forma mais aperfeiçoada a partir das propostas estudadas no curso assim: “o currículo continua o mesmo, porém é como eu disse a você, eu já tentava colocar e com o curso fez com que eu firmasse o que eu já achava que deveria ser trabalhado, e aí você passa a dizer assim ‘agora eu tenho um apoio né?’ então a gente aprendeu que não está errado e a gente pode colocar pra frente” (P4).

Diante disso, a fala da professora P4 nos revela a formação continuada atuando no

fortalecimento da identidade e da prática docente no contexto da Educação do Campo. Ao afirmar, que apesar do currículo continuar o mesmo (aquele voltado a valorização da cultura urbana), a professora reconhece que não houve mudanças estruturais nos parâmetros formais da escola, porém, o programa ofereceu um espaço de legitimação das práticas que ela já realizava e achava necessária para aproximar os conteúdos a realidade do campo, entretanto as realizava de forma isolada ou até mesmo com certo receio de não serem aceitas.

Nesse sentido, o Escola da Terra cumpre o papel de validação e reconhecimento dos saberes do campo ao possibilitar que os professores se sintam respaldados ao inserir no currículo práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura camponesa e com os modos de vida dos estudantes. Contribuindo também para romper com a sensação imposta pela colonialidade de saber, que desqualifica as práticas pedagógicas que fujam do modelo hegemônico urbano, gerando aos professores que buscam romper essa lógica um sentimento de inadequação, a sensação de estar fazendo algo errado a ponto de sofrer algum tipo de punição pela rede de ensino.

Desse modo, o sentimento de apoio relatado por P4, expressa um dos impactos mais importantes da formação: em fortalecer a autonomia pedagógica dos professores do campo, garantindo a eles segurança para trabalhar conteúdos vinculados ao território sem a constante ameaça de serem deslegitimados.

Quando questionadas sobre as contribuições do curso em relação à sua prática, de maneira que se essas experiências as fizeram pensar o currículo de forma mais contextualizada, as professoras apresentaram questões voltadas para a transformação na sua maneira de enxergar o campo como um lugar de produção de conhecimentos que precisa ser valorizado, através de uma prática que tenha como base a realidade dos estudantes e a aproximação da escola e comunidade.

P1 destaca que passou a ter um olhar mais sensível para o campo, e enxergar os valores e conhecimentos que podem ser trabalhados a partir do próprio território, ao descrever que sua contribuição foi “mostrar os valores, coisas que eles já tinham” (P1), ela demonstra que sua atuação passa pelo processo de reconhecimento e valorização da identidade cultural já existente na comunidade.

Esta atitude de reconhecimento do campo descrita pela professora P1, é crucial no contexto do campo, pois ao trabalhar e ensinar os valores próprios da comunidade, a professora fortalece a autoestima dos alunos, combate a desvalorização aos modos de vida no campo e contribui para a construção de uma educação que enraíze os sujeitos em sua realidade, de modo a se orgulharem de sua herança e lutarem por seu futuro a partir de suas próprias bases culturais.

Nessa perspectiva, segundo Molina e Sá (2021, p. 331), um dos maiores desafios e possibilidades da educação do campo está na possibilidade de “articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento”.

Assim torna-se um grande desafio justamente por exigir romper com um modelo educacional historicamente urbanocêntrico que na maioria das vezes desconsidera o campo como uma fonte válida de conhecimentos. Para isto, é necessário que seja desenvolvido pelos professores e sistemas de ensino, currículos flexíveis onde o conteúdo programático seja uma ferramenta para compreender e intervir no mundo.

Isso demanda uma formação específica para professores, com materiais didáticos contextualizados, além de uma mudança de mentalidade que valorize o campo não como um lugar de carência, mas sim de potencialidade, pois a ausência destas formações que permitam crítica aos padrões estéticos hegemônicos faz com que “estudantes e professores fiquem suscetíveis a toda ordem de impulsos e manobras de legitimação da ordem da classe dominante” (Bastos, Stedile, Bôas, 2012, p. 417) que silencia o campo.

Por outro lado, o processo se inicia no “trabalho com a realidade”, ou seja, na sala de aula a partir das questões vividas pelos estudantes como: o ciclo da chuva, a criação de animais, costumes locais, plantação, festas tradicionais, o desafio na produção entre outros. E a partir disto, promover a “religação” com os conhecimentos específicos, seja através da biologia para entender o solo e a fotossíntese, a matemática para calcular a área e produtividade, a sociologia para compreender a luta pela terra, entre outras possibilidades.

Desta forma, os conhecimentos científicos deixam de ser apenas uma lista a ser seguida de conteúdos impostos que nada condizem com o campo, e passam a ser ferramentas necessárias para responder perguntas reais. Ao final, o resultado é um sujeito que desenvolve um pensamento crítico, capaz de interpretar a sua realidade, que valoriza sua origem e busca aplicar seus conhecimentos para transformar e melhorar a sua comunidade.

Nesse sentido, P2 traz a perspectiva de se distanciar das práticas tradicionais de uma educação bancária, ao descrever que passou a “trabalhar na prática mesmo e deixar um pouco os livros de lado”. Esta afirmação não é um repúdio aos conhecimentos teóricos ou científicos, mas sim uma crítica ao modelo tradicional de ensino que privilegia livros didáticos genéricos e frequentemente urbanocêntricos, com conteúdos que não dialogam com a realidade vivenciada cotidianamente pelos estudantes.

Assim, segundo Freire (1996, p.15) é de suma importância esse enfrentamento ao ensino

“bancário” de modo que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançaremos o conhecimento cabal do objeto”.

Freire defende que, quanto mais uma pessoa exercita esse aprendizado de forma questionadora, indo além da simples memorização, mais ela desenvolve sua “consciência epistemológica” que consiste na vontade profunda de compreender as razões e conexões por trás das coisas e a partir disto é instigado a buscar suas causas e significados. Essa curiosidade aguçada é algo essencial na educação do campo, visto que compreender os processos históricos, as marcas da colonialidade do saber que força a aprendizagem de uma cultura desconhecida e consequentemente o apagamento de sua cultura é de suma importância para que os sujeitos “tenham o gosto da rebeldia” (Freire, 1999) e passe a agir para que seus saberes sejam ouvidos e valorizados.

Segundo Molina e Sá (2012, p.331) uma educação verdadeiramente libertadora “além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica”. Nesse sentido, ao conectar os saberes da comunidade com os conhecimentos científicos, os estudantes passam a ser tratados não mais como receptores passivos, mas como sujeitos que podem dialogar com o saber acadêmico a partir de sua realidade, o que fortalece a autonomia, por aprender a interpretar o mundo a partir de suas referências sem influências impostas por outros de fora de sua cultura.

Diante disso, ele passa a desenvolver a capacidade de questionar e analisar criticamente o conhecimento e também as estruturas sociais a ponto de, ao articular o saber local com o científico evidenciar que o conhecimento não é neutro, mas que carrega visões de mundo, interesses e contextos históricos, em grande maioria de grupos dominantes. Isso torna-se crucial para que não se tornem espectadores passivos e conformados com sua condição de subalterno, mas se tornem agentes de transformação de suas realidades.

Na perspectiva da professora P3, sua prática docente contribuiu ao romper com um modelo de ensino tradicional, abstrato e urbanocêntrico, que frequentemente invalidava e excluía a realidade dos estudantes. Ela descreve a proposta de um ensino que “foque mais de acordo com a realidade deles” (P3), evidenciando o conhecimento já existente na comunidade. Assim, ela não apenas tornou o processo de aprendizagem mais fácil e significativo, mas também proporcionou uma mudança profunda no reconhecimento identitário.

A professora P3 também descreve que a presença da comunidade e principalmente os mais idosos fortaleceu neles a autoestima e orgulho da identidade camponesa, ao sentirem que

apesar do pouco estudo e da condição de analfabetos, podem contribuir com suas experiências e culturas na escola, e isso foi reforçado em sua fala ao destacar que: “eles interagem mais com os estudantes por que na maioria são analfabetos, mas quando se trata da prática deles, da realidade deles fica mais fácil” (P3).

Nesse sentido, é necessário compreender a relação do idoso com o campo, onde “de fato, o trabalho é um fator importante de identificação e constituição da pessoa, envolvendo relações com a sociedade, relações com o ambiente e relações consigo mesmo” (Doll, 2012, p.410). Assim, para o idoso do campo o trabalho não é apenas uma atividade, ele é a base de sua identidade, um elo entre passado e presente, além de um vínculo essencial entre natureza, sociedade e sua própria história de vida.

No campo, o idoso é reconhecido na comunidade como detentor dos saberes tradicionais, ligados ao plantio, colheita, clima, medicina natural entre outros, e por meio desse reconhecimento é visto na comunidade como alguém de autoridade, sabedoria e respeito, sendo referência para os mais jovens.

Ele é aquela pessoa que compreende os ciclos da terra, os sinais do clima e os ritmos da vida rural, cuja experiência é marcada pelo conhecimento prático e ancestral muitas vezes desvalorizado pela modernidade como também pelo currículo escolar, mas que carrega lições ricas e essenciais sobre respeito ao meio ambiente e sustentabilidade. Assim, trazê-los ao ambiente escolar, em um movimento de trocas de reconhecimento social é vital para o seu sentimento de pertencimento, como também para o fortalecimento do seu equilíbrio emocional e sua saúde mental.

Nessa mesma perspectiva a professora P4 destaca o movimento de promover o diálogo e troca de experiências ao aproximar a comunidade no ambiente escolar como uma das suas maiores contribuições para mudança na Educação do Campo.

No sentido de sua atuação não estar restrita a transmissão de conteúdos, mas ela criou um movimento de reconhecimento a identidade camponesa, quando destaca que buscava em sua prática “mostrar o quanto eles eram importantes, eles passaram a participar também e eu tentava passar toda segurança naquilo que tinha aprendido” (P4). A partir da atitude de mostrar a importância dos povos do campo, ela realizou um ato político de suma importância, pois se contrapôs a lógica histórica de desvalorização dos saberes do campo, devolvendo aos seus estudantes como também a comunidade o orgulho de sua identidade, ao reconhecer a existência de pessoas que apoiam a cultura camponesa.

A partir deste movimento, ela relatou que houve um engajamento maior da comunidade e estudantes nas atividades propostas, ao se sentirem vistos e valorizados, onde o espaço escolar

antes visto como um lugar de exclusão, passou a ser considerado um lugar de diálogo e pertencimento. Essa adesão da comunidade as atividades demonstram que a educação passou a fazer sentido para as suas vidas.

Em outro momento ela fala que “tentava passar toda segurança naquilo que tinha aprendido” (P4). De modo que, ela precisava demonstrar segurança pois aqueles conhecimentos ali vivenciados estavam enraizados na realidade dos alunos e comunidade, saberes voltados para a tradição e cultura presentes em seu cotidiano. Na prática, são saberes que a professora aprendeu com a própria comunidade, e através de sua fala devolve esse conhecimento com legitimidade acadêmica e afetiva através do vínculo de confiança estabelecido, e com isso reafirmando a validade dos saberes desses sujeitos como também a possibilidade de ampliar a partir deles seus conhecimentos.

Desta forma, a prática apresentada por P4, mostrou que a transformação da escola se inicia no momento em que o conhecimento camponês deixa de ser invisibilizado e passa a ser o alicerce de uma educação crítica, participativa e libertadora. Seguindo essa ideia de romper o distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade concreta do campo, Molina e Sá (2012) afirmam que:

Outro aspecto central a ser transformada na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (Molina e Sá, 2012, p.331)

As autoras defendem que o centro do trabalho pedagógico deve estar na materialidade da vida dos educandos a partir de seu território, lutas, trabalho e cultura, onde o científico deixa de ser apresentado como verdade abstrata e neutra e a partir do mundo vivido por eles o conhecimento científico passa a ser ressignificado como uma ferramenta para compreender e intervir em sua própria realidade, assim como foi relatado em sua experiência por P4. Revelando assim que a ciência não consiste em um produto acabado, mas é resultado de um processo coletivo e histórico de construção, sendo a escola um espaço de diálogo de saberes, onde a cultura local não é esquecida e silenciada, mas sim fortalecida e enriquecida.

À luz das discussões já apresentadas, observamos que as concepções de Educação do Campo, tal como expressas nas falas das professoras, revelam tanto avanços quanto permanências de visões ainda marcadas pela colonialidade. Assim, na próxima seção,

buscaremos identificar aproximações e distanciamentos em seus relatos, de modo a evidenciar como suas práticas docentes oscilam entre a afirmação de saberes e identidades camponesas e a reprodução de heranças de um modelo urbano e hegemônico de educação.

7.5 Convergências e divergências nas práticas e concepções docentes

Nesta seção analisamos as falas das professoras participantes da pesquisa, destacando aproximações e distanciamentos em suas práticas e concepções sobre a Educação do Campo. Essas narrativas nos revelam tanto os avanços possibilitados pelo Programa Escola da Terra no fortalecimento da identidade camponesa e na valorização dos saberes locais, quanto os desafios impostos pela colonialidade e pelas limitações institucionais que ainda deixam marcas no cotidiano escolar.

A análise das falas das professoras participantes da pesquisa revela aproximações significativas em relação à concepção de Educação do Campo, como também apontam distanciamentos que evidenciam a permanência de marcas da colonialidade nas práticas e representações sociais sobre o ensino. De modo geral, existe o reconhecimento por parte das professoras sobre a relevância do Programa Escola da Terra para ressignificar suas práticas pedagógicas valorizando os saberes locais e fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e território.

No campo das aproximações, percebe-se um movimento coletivo das professoras em direção à valorização dos saberes locais e da identidade camponesa, através da percepção de que a prática docente deve dialogar com a realidade dos estudantes e da comunidade. P1, por exemplo, destacou que o curso possibilitou maior sensibilidade para inserir elementos da cultura local em suas aulas.

De forma semelhante, P2 ressaltou o processo de construção de novos hábitos pedagógicos, indicando que conforme o tempo, passou a planejar de maneira mais natural a integração de saberes do campo às práticas escolares. Nesse sentido, a incorporação dos conhecimentos da comunidade ao currículo dialoga com Arroyo (2012), ao afirmar que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como produtores de saber. Essa mesma perspectiva dialoga com Molina e Sá (2012), que defendem práticas pedagógicas que sejam capazes de ultrapassar os limites da sala de aula e se articular com a realidade social.

Já P3 apontou como impacto positivo o reconhecimento do papel do professor do

campo, que passa a ser valorizado não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que contribui para o fortalecimento da identidade camponesa. Assim ao evidenciar a importância da docência como prática identitária, dialoga com Caldart (2004), por considerar a escola como um espaço de fortalecimento da vida camponesa. No caso de P4, se aproxima da concepção freireana de pedagogia dialógica (Freire, 1996), ao destacar a relevância da comunidade como parte integrante do processo educativo, ao relatar experiências que aproximaram famílias e estudantes das atividades escolares.

No entanto, também emergem distanciamentos que revelam os desafios e obstáculos estruturais e simbólicos enfrentados para consolidar práticas que efetivamente sejam alinhadas à Educação do Campo. Dentre eles, se destacam as resistências de colegas de profissão, a falta de apoio da rede de ensino e os preconceitos associados a determinados saberes tradicionais, como relatados por P2 no episódio em que uma mãe desqualificou o cultivo das plantas medicinais, fenômeno que Walsh (2013) identifica como resultado da colonialidade, na medida que certos saberes são deslegitimados e associados ao atraso, e assim invisibilizando os conhecimentos produzidos no campo.

P3 e P4 apontam as resistências de colegas de profissão e a falta de apoio da rede de ensino, situação grave que Fernandes (2008) remete à descontinuidade das políticas públicas para o campo, assim também Santos (2007) conceitua por epistemicídio, ao se negar legitimidade a práticas pedagógicas distintas do padrão hegemônico.

Portanto, as falas das professoras mostram que a prática docente na Educação do Campo se constrói em meio a tensões: de um lado, avanços na afirmação da comunidade e no reconhecimento dos saberes locais; de outro, os limites impostos por estruturas institucionais e pelo peso da colonialidade do saber, que ainda resiste na escola e na sociedade.

Assim, a partir das falas das professoras, foi possível identificar elemento de aproximação como também aspectos que se diferenciam em suas práticas e percepções sobre a Educação do Campo. O quadro a seguir sintetiza esses pontos, destacando a forma como cada docente a partir de suas experiências e contextos comunitários se relaciona com os princípios e valores que fundamentam a Educação do Campo.

Quadro 10 – Práticas docentes: Aproximações e distanciamentos

Dimensão	Aproximações	Distanciamentos
Concepção de Educação do Campo	Reconhecimento da importância do território, da cultura e dos saberes locais como elementos centrais para o processo educativo (P1, P2, P3, P4).	Inicialmente, algumas professoras (P1 e P4) apresentaram uma visão limitada da escola do campo como espaço de “primeiras letras” ou de menor relevância em comparação à escola urbana.
Prática pedagógica	Inserção de práticas que valorizam a agricultura, a agroecologia, os costumes e tradições da comunidade, integrando saberes populares e conhecimentos científicos.	Dificuldades estruturais (espaço físico, recursos didáticos, falta de água) que limitam a realização de práticas diferenciadas; resistência cultural (ex.: associação de ervas medicinais à “macumba”).
Relação com a comunidade	Busca ativa de aproximação com famílias e lideranças comunitárias. Incluindo entrevistas com moradores e atividades de valorização cultural (P3, P4).	Visão inicial de distanciamento entre escola e comunidade, superada a partir do curso Escola da Terra.
Impacto da formação continuada	O Programa Escola da Terra fortaleceu a segurança docente para inserir saberes do campo no currículo, validando práticas que já eram intuitivamente realizadas.	Críticas às formações generalistas oferecidas pelas redes municipais, vistas como urbanocêntricas e pouco sensíveis às especificidades do campo (P3, P4).
Valorização da identidade camponesa	Incentivo ao pertencimento dos estudantes ao campo, mostrando sua relevância social e econômica para a cidade (P2, P4).	Persistência do desejo de alguns alunos em migrar para a cidade em busca de “melhor vida”, reflexo histórico da desvalorização do campo.

Fonte: A autora (2025).

O quadro evidencia que, embora haja um consenso entre as professoras sobre a importância de valorizar os saberes locais e aproximar a escola da comunidade, expressa no cultivo de hortas com ervas medicinais, verduras e hortaliças, bem como a busca por integrar a comunidade ao processo educativo; também existem desafios estruturais, culturais e políticos que ainda produzem distanciamentos significativos em suas práticas, seja por meio da falta de espaço físico e de recursos materiais, a falta de apoio da rede de ensino, a resistência social e desvalorização profissional.

As aproximações revelam avanços proporcionados pelo Programa Escola da Terra, sobretudo no fortalecimento da identidade docente e na legitimação da Educação do Campo como um espaço de conhecimento. Por outro lado, os distanciamentos revelam que a permanência da colonialidade do saber e também da precariedade histórica das políticas voltadas para o campo, que limitam a efetivação de uma prática pedagógica plenamente enraizada no território.

Quando questionadas sobre o que suas práticas revelam acerca da importância de formações continuadas voltadas para a realidade do campo, identificamos aproximações significativas nas falas das professoras. De modo geral, todas reconhecem que a formação continuada específica para o campo é indispensável à prática docente, seja pela ampliação de conhecimentos (P1), pela possibilidade de atualização e inovação (P2), pela necessidade de universalização e institucionalização (P3) ou pelo fortalecimento da identidade docente e valorização comunitária (P4), como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 11: Formação continuada e Educação do Campo: Desafios e necessidades.

Professora	Ênfase principal	Aproximações	Distanciamentos
P1	Formação ampliou horizontes, “abriu um leque de conhecimentos sobre a escola rural”.	Reconhece a formação como fundamental para a prática docente.	Ênfase mais pessoal/ individual, ligada à ampliação do conhecimento.
P2	Formação deve ser contínua; denuncia a falta de atualizações desde 2015, o que limita a prática.	Reforça que a formação possibilita aperfeiçoamento da docência.	Crítica a descontinuidade e aponta lacuna estrutural de políticas formativas.
P3	Formação deveria ser para todos os professores do campo; necessidade de currículo específico.	Ressalta importância coletiva da formação, em diálogo com P4.	Avança para a dimensão política-institucional, cobrando ação da rede.
P4	Formação valorizou sua prática e o olhar da comunidade; participaria várias vezes.	Destaca a importância da formação como espaço de legitimação docente.	Denuncia a fragilidade da valorização, pois perdeu o espaço por falta de reconhecimento institucional.

Fonte: A autora (2025).

Desta forma, a análise das falas das professoras nos permite compreender que a ausência de continuidade formativa na Educação do Campo, não se trata apenas de um problema administrativo, mas revela a permanência de estruturas coloniais no campo educacional. Elas seguem a lógica imposta pela colonialidade do poder e a colonialidade do saber conforme Quijano (2005), de modo que elas operam como forma de manter a hierarquia entre conhecimentos, produzindo a marginalização dos saberes e práticas vinculados às comunidades camponesas.

Conforme podemos observar no quadro acima, a fala de P1 revela o impacto da formação na ampliação de conhecimentos e no alargamento de horizontes. Sua fala mostra que a formação lhe proporcionou “abrir um leque de conhecimentos”, oferecendo referências pedagógicas que até então não teve a oportunidade de acesso em sua trajetória formativa.

A partir disto, a fala de P1 nos revela de que maneira espaços como o Programa Escola da Terra funcionam como estratégias de resistência e valorização epistemológica do campo, e através deles, os saberes da experiência e prática docente são legitimados, produzindo deslocamento ao que é imposto pela hegemonia eurocêntrica.

Já P2 destaca a importância da continuidade e atualização permanente, ao relatar que: “eu estou apenas com as orientações, com as vivências que foram daquele momento, mas quantas coisas novas eu já poderia ter implementado na minha prática? Por isso a necessidade da formação, para a gente estar inovando e aperfeiçoando a prática” (P2), aqui ela reconhece que a formação continuada precisa ser um processo constante, uma vez que a realidade do campo está em movimentos e exige novas práticas.

Sua fala denuncia uma lacuna estrutural ao destacar que: “Eu tive essa formação em dois mil de quinze mais ou menos, e de lá pra cá, não tive mais formação nenhuma voltada especificamente para o campo, quantas coisas não mudaram?”, desta forma, a ausência de formações continuadas voltadas para a educação do campo limita a atualização da prática pedagógica diante das mudanças sociais e culturais do campo.

Diante dessa denuncia em relação à falta de formações voltadas especificamente para o campo desde 2015, P2 evidencia como o conhecimento produzido a partir dessa realidade é deixado em segundo plano, e sendo substituído por formações genéricas que não dialogam com as especificidades do campo. Essas formações em grande maioria buscam apenas “treinar” os professores para trabalhar em busca do que eles consideram “bons resultados” ao elevar os índices do município nas avaliações externas. Esta situação corresponde claramente ao que Santos (2007), define por epistemicídio, ou seja, a negação e invisibilização sistemática dos conhecimentos que surgem de contextos historicamente subalternizados.

Por sua vez, ao relatar que “todos deveriam participar do Escola da Terra, a rede deveria oferecer mais formações voltadas para o campo, e um currículo também voltado para o campo”, P3 amplia o debate ao apontar que a formação deveria ser ofertada a todos os professores da rede que atuam no campo, defendendo ainda a construção de um currículo específico que dialogue e atenda às particularidades dessa realidade. Assim, sua fala aponta para uma dimensão político-institucional, ao responsabilizar a rede de ensino pela garantia da formação docente.

Na fala de P4, traz uma dimensão bastante significativa: a formação como espaço de fortalecimento identitário e de legitimação profissional. Ela reforça essa dimensão coletiva ao destacar que “a comunidade passou a valorizar mais” (P4), nesse sentido, ela desataca que a formação repercutiu diariamente na valorização de sua prática junto à comunidade.

Contudo, também denuncia a fragilidade desse processo quando não existe

continuidade, ao descrever uma situação em relação à sua turma multisseriada com 30 alunos da creche ao quinto ano, que resultou em sua saída da escola: “por acharem que eu não era capaz de continuar com a turma” (P4).

Isso mostra que apesar do avanço proporcionado pela formação, a lógica da desvalorização do campo e de seus profissionais ainda persiste nas estruturas de poder locais. Esse aspecto evidencia como a ausência de políticas contínuas fragilizam o reconhecimento do trabalho docente, reforçando marcas da colonialidade do poder e do saber na educação rural.

De modo semelhante, as falas de P3 e P4 apontam a necessidade de um compromisso por parte da rede de reconhecer a necessidade e ofertar formações e valorização da docência no campo. Entretanto, quando essa continuidade é negada, não apenas fragiliza a prática docente, mas também reforça a visão colonial que reduz o campo a um espaço de reprodução de conteúdos urbanos, por considerar que o campo não produz conhecimento legítimo.

Diante disso, as experiências relatadas por P4, que foi retirada da escola por ser considerada “incapaz”, de conduzir a turma, demonstra o que Mignolo (2007) chama de ferida colonial, ou seja, a marca da desvalorização e exclusão imposta aos sujeitos e saberes que não se alinham à lógica hegemônica.

Desse modo, podemos observar que ao mesmo tempo em que as falas das professoras convergem ao reconhecer a relevância da formação continuada, elas também apontam para diferentes perspectivas: de um lado P1 e P2, trazem os impactos pessoais e profissionais da formação, e por outro, P3 e P4 apresentam reivindicações políticas institucionais de valorização de continuidade.

Nesse tensionamento, surgem elementos fundamentais para a consolidação da Educação do Campo como política pública, reafirmando que não se trata apenas de oferecer formações pontuais, mas sim garantir processos permanentes que reconheçam a especificidade da docência no campo e a legitimidade dos saberes produzidos por seus sujeitos. Assim, a análise das falas das professoras participantes da pesquisa evidencia que, embora existam diferentes ênfases, todas reconhecem a necessidade da existência da formação voltada especificamente para docência na escola do campo.

Relacionando as falas com a perspectiva decolonial, compreendemos que mais do que uma necessidade técnica, a formação continuada para a Educação do Campo trata-se de um ato político-epistêmico, que busca abrir caminhos para o reconhecimento de outras epistemologias e assim romper com a lógica da subalternação. Sendo assim, a continuidade destas formações não apenas aperfeiçoa a prática pedagógica, mas afirma a legitimidade dos sujeitos do campo como produtores de saberes válidos e indispensáveis para uma educação comprometida com a

justiça cognitiva, ou seja, são legitimados como sujeitos epistêmicos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, retomando alguns pontos que orientaram a construção do trabalho. O objetivo geral foi compreender a contribuição da formação do Programa Escola da Terra nas práticas de professores/as das escolas do/no campo, no município de Brejo da Madre de Deus, analisando como articulam os conhecimentos adquiridos durante a formação com a prática docente na Educação do Campo.

A investigação nasceu da inquietação diante das condições históricas de abandono e marginalização da escola do campo, evidenciadas tanto na estrutura física quanto nos currículos escolares, buscando dar visibilidade às vozes e experiências das professoras que, diariamente, constroem práticas de resistência nesses territórios.

Estabelecemos a relação desta pesquisa com estudos apresentados ao longo de dez anos de reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre 2008 e 2023, bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), de 2013 a 2023.

Quanto às produções científicas mapeadas na ANPED e no PPGEduC-UFPE e sua relação com o objeto desta pesquisa, identificamos avanços, pois os trabalhos encontrados se aproximam do nosso objeto ao abordar a prática docente. Contudo, distanciam-se por tratarem pouco da prática docente especificamente na Educação do Campo.

A pesquisa também avançou ao utilizar uma abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais para analisar os resquícios da colonialidade, presentes no currículo, na concepção de Educação do Campo, na hegemonia dos saberes legitimados pela rede de ensino e até mesmo na comunidade. Os Estudos Pós-Coloniais contribuem para compreender outras possibilidades de conhecimento, baseadas em grupos historicamente silenciados, como os povos do campo.

O problema central da pesquisa foi: “De que maneira a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra influencia as práticas docentes nas escolas do/no campo?”. A partir dele, definimos três objetivos específicos: identificar a percepção dos/as professores/as sobre os impactos e influências da formação continuada em suas práticas; caracterizar como os/as docentes relacionam os conhecimentos adquiridos na formação com suas práticas pedagógicas; e analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escola da Terra.

Em relação ao primeiro objetivo, a análise das narrativas revelou que saberes do campo, como agricultura familiar, religiosidade, memórias, modos de produção, moradias e práticas sustentáveis, já estavam presentes em suas práticas docentes, muitas vezes antes mesmo da participação no Programa. Esses saberes se expressam em atividades que valorizam a memória dos mais velhos, a cultura local, o trabalho, a produção e a religiosidade, articulando escola e comunidade. Tais práticas demonstram resistência ao currículo urbanocêntrico e aproximam-se de uma perspectiva decolonial, ao reconhecer os saberes do campo como centrais no processo educativo.

No segundo objetivo específico, buscamos caracterizar como as/os professoras/es relacionam os conhecimentos adquiridos na formação com suas práticas pedagógicas. A análise mostrou que a horta escolar e comunitária, apontada como atividade marcante, vai além do recurso pedagógico: torna-se espaço de valorização dos saberes tradicionais, do trabalho coletivo e da identidade camponesa.

Mesmo diante de limitações como falta de espaço, água ou tempo, as docentes ressignificaram conteúdos do Programa em diálogo com práticas já existentes, fortalecendo os vínculos entre escola e território. Essas experiências evidenciam uma pedagogia decolonial que reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento válido, embora persistam desafios estruturais e conceituais vinculados ao modelo hegemônico.

Em relação ao objetivo específico: analisar os desafios enfrentados pelas/os docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos por meio da formação vivenciada no Programa Escolas da Terra, foi destacado a partir das falas das professoras que os principais desafios enfrentados pelas professoras na implementação das aprendizagens do Programa Escola da Terra vão além da dimensão técnica, envolvendo sobretudo a necessidade de romper com práticas pedagógicas enraizadas na tradição escolar e colonial.

As falas revelaram tensões entre a valorização dos saberes do campo e a persistência de preconceitos, tanto na comunidade quanto entre colegas da rede escolar, além de dificuldades estruturais e falta de apoio institucional. Ao mesmo tempo, destacaram a força da formação continuada em fortalecer a autonomia docente, legitimar práticas já existentes e abrir caminhos para uma educação que reconhece o campo como espaço legítimo de produção de saberes. Esse processo exige coragem, diálogo e ressignificação, sendo marcado por enfrentamentos à colonialidade, mas também por resistência e afirmação de identidades camponesas no espaço escolar.

Os resultados confirmam nosso pressuposto sobre a possibilidade de existência de uma prática docente diferenciada entre professores/as do campo participantes do Programa. As falas evidenciam que o Escola da Terra contribuiu para a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da identidade camponesa e a ressignificação da prática docente em diálogo com a comunidade. Contudo, também revelam desafios, como preconceitos, falta de apoio institucional e a descontinuidade das formações, reforçando a colonialidade do saber e a desvalorização do campo.

Assim, a formação continuada se apresenta não apenas como necessidade técnica, mas como ato político-epistêmico, capaz de legitimar os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e de afirmar a Educação do Campo como espaço de resistência e justiça cognitiva.

A construção das hortas escolares foi destacada como prática significativa, por integrar alunos, escola e comunidade, além de valorizar saberes tradicionais, como o uso de ervas medicinais. Essa experiência mostra o potencial do Escola da Terra em promover práticas alinhadas à pedagogia decolonial, rompendo com a lógica da colonialidade do saber que historicamente negou a legitimidade dos conhecimentos camponeses.

Foram também identificados desafios como falta de apoio da rede de ensino, escassez de recursos materiais, limitação de espaços adequados, ausência de políticas permanentes de formação e preconceito em relação a práticas da cultura popular. Esses elementos evidenciam a persistência da ferida colonial (Mignolo, 2003), expressa na invisibilização da escola do campo e nos julgamentos às professoras que ousam romper com práticas hegemônicas.

Por outro lado, as falas mostram que o Programa ofereceu apoio e legitimação às práticas já desenvolvidas, promovendo confiança e segurança para sua ampliação. As docentes relataram sentir-se acolhidas e fortalecidas, o que foi um incentivo para dar continuidade ao que já realizavam em sala de aula.

Ao reafirmarem que a formação abriu novos horizontes e fortaleceu suas práticas, as docentes destacam a importância de políticas públicas que valorizem a formação específica para o campo, entendendo-a como direito e estratégia de resistência ao epistemicídio (Santos, 2007), que historicamente busca invalidar, invisibilizar e classificar como inferiores os saberes não acadêmicos.

Como contribuição, a pesquisa reforça a centralidade da formação continuada no fortalecimento da Educação do Campo, evidencia a valorização dos saberes tradicionais no

cotidiano escolar e aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre decolonialidade na prática docente.

Do ponto de vista acadêmico, amplia o diálogo entre memórias e experiências docentes e referenciais teóricos que defendem práticas emancipatórias e denunciam a colonialidade. Do ponto de vista político e social, reafirma a urgência de políticas públicas permanentes que garantam não apenas formação, mas também condições materiais e institucionais para consolidar essas práticas.

Reconhecemos os limites desta pesquisa: o recorte restrito ao universo das professoras, a impossibilidade de acompanhar de forma mais próxima os impactos de suas práticas, além das delimitações temporais e geográficas, que impedem a generalização dos resultados. Também a ausência de um diálogo mais amplo com gestores e comunidade escolar reduziu a compreensão das relações entre formação docente, práticas pedagógicas e território.

Essas limitações abrem caminhos para novas pesquisas, seja em estudos comparativos entre regiões, investigações aprofundadas sobre memórias docentes ou pesquisas que relacionem diretamente a Educação do Campo às epistemologias do Sul e às práticas de resistência das comunidades camponesas.

Assim, destacamos questões emergentes: Quais epistemologias produzidas por professores do campo se revelam em suas memórias e práticas docentes, e como dialogam (ou não) com as propostas do Programa Escola da Terra? Quais semelhanças e diferenças podem ser observadas nas práticas pedagógicas em diferentes territórios camponeses? Como as narrativas de memória revelam resistência e produção de saberes na Educação do Campo? De que maneira tais práticas configuram-se como formas de resistência à colonialidade?

É preciso compreender que a escola do campo deve desafiar o domínio do conhecimento imposto pela ciência capitalista, que trata o saber urbano-acadêmico como superior e único. Cabe-lhe valorizar os saberes tradicionais das comunidades rurais, construindo um currículo que dialogue com sua realidade, fortaleça sua identidade e forme cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, em vez de reproduzir um modelo de educação voltado apenas ao capital.

O currículo precisa ser construído a partir da realidade, necessidades e saberes da própria comunidade. A escola deve ser espaço de diálogo, no qual o conhecimento tradicional interage com o acadêmico, gerando um saber contextualizado e libertador. Esse enfrentamento é não apenas pedagógico, mas profundamente político. Ao formar sujeitos conscientes de seus

direitos, cultura e papel social, a escola os prepara para lutar pela terra e por modelos de desenvolvimento que preservem seus modos de vida.

Assim, a escola não pode ser instrumento de colonização mental, mas sim espaço de fortalecimento da identidade camponesa, combatendo a visão preconceituosa que associa o campo ao atraso e celebrando suas festas, música, culinária, oralidade e histórias. Em outras palavras, deve ser trincheira de resistência, com o objetivo de emancipar a comunidade, oferecendo ferramentas críticas para a defesa do território, da cultura e do direito à existência, em oposição à dominação de um único modo de saber e viver.

Por fim, reafirmamos que a Educação do Campo não se limita a um espaço físico, mas constitui um território de vida, cultura e produção de saberes. Nesse sentido, a experiência das professoras aqui analisadas mostra que, apesar das limitações impostas pela colonialidade, a escola do campo pode se tornar espaço de resistência, de diálogo entre diferentes saberes e de construção de uma pedagogia decolonial que valoriza os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Por um Currículo Escolar do Campo, das Águas e das Florestas conectado com o Povo do Campo em Parintins (AM) - UFPA - Universidade Federal do Pará - UFAM - Universidade Federal do Amazonas, **39ª Reunião Nacional da ANPEd**. Niterói-RJ, 2019.
- ANTUNES, H. S. Laboratório de Alfabetização e a formação inicial e continuada de professores. In: BUNZEN, Clecio; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves (Org.). **Formação e saberes docentes [recurso eletrônico]:** desafios para (re) pensar a prática pedagógica. Recife-PE: Ed. UFPE, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZHbZBzjWLBjT5ZL5n5BpBwQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 de agosto de 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 361-367.
- ARROYO, Miguel G. **Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais**. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **A educação Básica e o movimento social do campo**. Caderno 3. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: ARROYO (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. p. 7-18.
- AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. A formação docente no cotidiano da campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis-SC, 2015.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das escolas famílias agrícolas. **34ª Reunião Nacional da ANPEd**, Natal-RN 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Viviane Noemia de. **Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de matemática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós - Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2018.
- BASTOS, Manoel; STEDILE, Miguel; BÔAS, Rafael. **Indústria Cultural e Educação**. In:

CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 412-418.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 23 jan. 2025.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 214, p. 2, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012**. Define critérios para a implementação do Programa Saberes da Terra – Educação de Jovens e Adultos (EJA) Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002.

BRASIL.. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em 17 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual de Gestão do Programa Escola da Terra**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília/DF:MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 06 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Parecer 36/2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: caderno SECAD**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2007. (Coleção Cadernos SECAD, v. 2).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete ; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. [18-25].

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Cícera Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008.

CALDART, Roseli S.; FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Por uma educação do campo**. 5. ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 19-63.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise do Conteúdo: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.98-111/2021.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Educação, Modernização e a Questão da Terra. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Niterói-RJ, 2019.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos. A lua na vida no/do campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luiz-MA, 2017.

DOLL, Johannes . **IDOSOS DO CAMPO**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, v. , p. 403-410.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Carlos Alberto dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. **Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie**: um olhar a partir da formação do programa escola da terra. Dissertação (Mestrado)

Universidade Federal de Pernambuco / CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

ELIAS, Adriana Soares de Carvalho; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Formação continuada de professores/as na multissérie: o currículo proposto no Programa Escola da Terra em Pernambuco e suas marcas no contexto escolar.** In: MURIA, Ângelo José; AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.) **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares / VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo / II Colóquio luso-afro- brasileiro de questões curriculares.** Recife-PE: ANPAE, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.** In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília-DF: Incra / MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. Segunda parte. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 43-55.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mónica Castagna. **O campo da educação do campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (25ª ed.).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GATTI, Bernadete. Angelina.; BARETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios.** Brasília- DF: Unesco, 2009.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. Ciências e educação popular comunitária: a concepção mediação de saberes científicos no contexto sociocultural de escolas populares. **34ª Reunião Nacional da ANPEd**, Natal-RN, 2011.

GUITARRARA, Paloma. **“Agreste”; Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/agreste.htm>. Acesso em 27/03/2024.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** v.59 n.2 São Paulo abr./jun. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto - Portugal: Porto/ Atlas, 2001. p. 31-61.

IFPE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **IFPE oferecerá curso pelo Programa Escola da Terra**. Recife, 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-oferecera-curso-pelo-programa-escola-da-terra/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/brejo-da-madre-de-deus/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LEMO, Girleide Torres. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares das escolas localizadas no território rural do município de Caruaru-PE**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017. p. 25-44.

MARQUES, Vinícius. Agreste (Sub-região do Nordeste); Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/agreste/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, p. 9-15

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 51-80.

MIGNOLO, Walter. D. Não América: la Expansión Cristiana y la creación moderna/colonial del racismo. In: MIGNOLO, Walter. D. (Org.) **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 71-84.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli

Salete ; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

MONTE, Edmundo. História Ambiental do(s) Agreste(s) de Pernambuco. Fronteiras. **Revista Catarinense de História** [on-line], Florianópolis, n.23, p.99-125, 2014.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis-SC, 2015.

MOURA, Amanda. **EJA Campo – Saberes da Terra**. Simão Dias: [Editora ou Instituição], 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15-53.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa; SANTOS, Carlos Alberto Batista; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE** 2019.1. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255/255>. Acesso em 25 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Fabiane; PEREIRA, Emmanuelle; PEREIRA JÚNIOR, Antônio. **Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade**. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), [S. I], v. 13, n. 2, p.10-31, 2018.

OLIVEIRA, Joelma Miriam de. **Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural em Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina *Geographia*, Vol. 14, No 27, 2012. Disponível em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/520>. Acesso em 15 de janeiro de 2024

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SÁ, Eduardo. Brejo da Madre de Deus: a capital agroecológica de Pernambuco. **Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)**. Nov. 2020. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2020/11/26/brejo-da-madre-de-deus-a-capital-agroecologica-de-pernambuco-sa/> Acesso em: março de 2024.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 387–407, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp387-407. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Rev. Elet. Educ. [online]. 2016, vol.10, n.2, pp.135-144. ISSN 1982-7199. <https://doi.org/10.14244/198271991549>.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **Educação do campo: uma história de luta e resistência**. Kiri- kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 1998, Luziânia. **Por uma educação do campo: declaração final**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 11-17.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2022.

SILVA, Edson. História Ambiental do Vale do Ipojuca no Agreste pernambucano. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH**. Natal-RN, julho de 2013.

SILVA, Fábio Dantas de S. Curso Pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis-SC, 2015.

SILVA, Janini Paula da. **Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em

Educação Contemporânea, 2017.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In MARTINS, Paulo Henrique et al. (org.) **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1. ed. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, José Carlos Marinho da; ROSSETTO, Onelia Carmem. **A importância da Educação Ambiental na Educação do/no Campo, na Zona Rural de Jangada-MT**. Revista ENSI@UFMS, Três Lagoas, v.3, n. 9, p. 85-97. 2024.

SILVA, Vanessa Azevedo Cabral da. **Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas do campo da Mata Sul pernambucana**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós – Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2021.

SOUSA, Heliene Pimentel de; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **A formação continuada para professores da educação do campo**. Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 153–167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37780/ch.v22i1.3763>. Disponível em: <https://doi.org/10.37780/ch.v22i1.3763>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 178-186.

TOLEDO FILHO, Demétrio Vasco de; BERTONI, José Eduardo de Arruda. **Plantio De Espécies Nativas Consorciadas Com Leguminosas Em Solo De Cerrado**. Revista do Instituto Florestal, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 27–36, 2001. DOI: 10.24278/2178-5031.2001131627. Disponível em: <https://rif.emnuvens.com.br/revista/article/view/627>. Acesso em: 23 ago. 2025.

THAUMATURGO, Newton. **História do Brejo da Madre de Deus: 1724-2001**. Volume 1. Caruaru-PE: ArtBerg, 2001.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**. Vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, 2005 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VICTORIA, Claudio Gomes da. Educação e diversidade cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de ensino fundamental. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Niterói-RJ, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. UMSA, **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p 129-156.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)

ESCOLA:
NOME:
RESIDE EM: ☐ área urbana ☐ área rural – Quanto Tempo: _____
CATEGORIA FUNCIONAL: ☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Celetista ☐ Outro: _____
TURNO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno
EM QUAL TIPO DE ORGANIZAÇÃO DE TURMA LECIONA? ☐ Seriada/Ano (turma com apenas um ano do nível de ensino) - Qual série/Ano? _____ ☐ Multisseriada/ Multianos (turma com vários anos do nível de ensino) - Quais são as séries/Anos? _____
ESCOLARIDADE: Ensino Médio ☐ cursando ☐ concluído – Ano de Conclusão: _____ Qual curso: _____ Qual a Instituição: _____ Graduação ☐ cursando ☐ concluído – Ano de conclusão: _____ Qual curso: _____

Qual a Instituição: _____

Pós-Graduação

() cursando () concluído – Ano de conclusão: _____

Qual curso: _____

Qual a Instituição: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE EM ESCOLA LOCALIZADA DO MEIO RURAL: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I. Prática docente no contexto da Educação do Campo

1. Como você descreveria sua prática docente antes de participar do Programa Escola da Terra?
2. Quais aspectos da sua prática foram mais impactados pela formação oferecida pelo programa?
3. De que forma sua atuação em sala de aula passou a considerar as especificidades dos sujeitos do campo (cultura, território, modos de vida)?
4. Você percebe mudanças na sua relação com os(as) estudantes e a comunidade após a formação? Quais?
5. O que você percebe como diferencial da formação oferecida pelo Escola da Terra em relação a outras formações que já participou?

II. Prática docente como expressão dos princípios do Escola da Terra

6. Quais princípios ou valores do Programa Escola da Terra você reconheceu como próximos de sua realidade enquanto educador(a) do campo?
7. De que maneira esses princípios aparecem no seu dia a dia como professor(a)? Pode dar exemplos?
8. A proposta do programa dialoga com sua prática? Você sentiu-se reconhecido/a como educador(a) do campo durante a formação?
9. Houve momentos em que você sentiu que sua prática já antecipava ou reafirmava os princípios trabalhados no curso? Quais?

III. Aplicação prática e desafios enfrentados

10. Você conseguiu colocar em prática os aprendizados do curso? Como?
11. Que desafios enfrentou ao tentar implementar as propostas do Programa Escola da Terra no cotidiano da escola?
12. Você passou a trabalhar de forma diferente com os estudantes, a comunidade ou o currículo após o curso? Como?
13. Sua escola ou rede de ensino deu suporte para que esses princípios fossem incorporados

de forma mais ampla na escola?

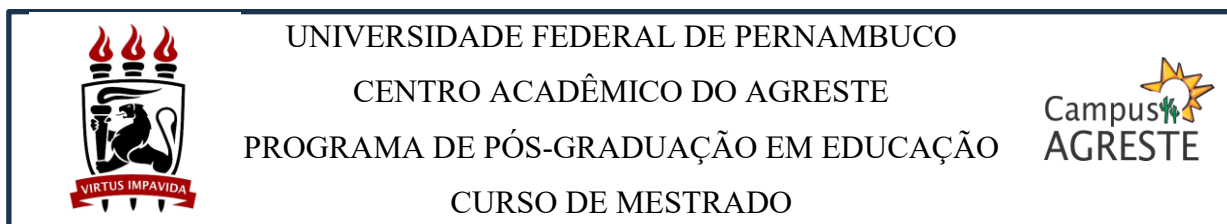
IV. Prática, formação e transformação

14. Quais foram os maiores desafios para aplicar, na prática, o que foi aprendido na formação?
15. Como a sua prática docente contribuiu para transformar a escola e fortalecer a identidade camponesa nos(as) estudantes?
16. O curso trouxe contribuições para pensar o currículo de forma mais contextualizada? De que forma?
17. O que a sua prática hoje revela sobre a importância da formação continuada voltada à realidade do campo?

Saberes dos Povos do Campo
• Economia solidária; • Agricultura Familiar; • Desenvolvimento Sustentável; • Sistemas de produção (agricultura, pecuária, apicultura, extrativismo). • Território Rural Sustentável; • Tradições dos povos campesinos; • Processos de trabalho sustentável; • Religiosidade (tratamentos de cura com rezas e ervas); • Identidade Cultural dos povos campesinos; • Meio rural; • Reforma Agrária; • Militância dos Movimentos Sociais Campesinos; • Tipos de organização de trabalho no meio rural; • Moradia dos povos no meio rural.

Fonte: Lemos (2013).

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa (título da pesquisa) que está sendo realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC/UFPE-CAA. O Sr(a) está esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, O Sr(a) é livre para recusa-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) será identificado(a) no contexto desse estudo caso tenha autorizado.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, (nome do participante da pesquisa), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. A pesquisadora/mestranda (nome da mestranda) certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão utilizados para realização de estudos científicos e acadêmicos. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora/mestranda no telefone _____ e e-mail: _____.

Brejo da Madre de Deus – Pernambuco (data)

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura do/a pesquisador/a responsável