

Perfil das/dos professoras/es cursistas da segunda edição do Programa Escola da Terra/Sergipe

 Tereza Simone Carvalho¹,  Josefa de Lisboa²

^{1, 2} Universidade Federal de Sergipe - UFS. Departamento de Letras Libras. Avenida Marechal Rondon, S/N. São Cristóvão - SE. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: terezasimone@academico.ufs.br

RESUMO. O Programa Escola da Terra se constitui no estado de Sergipe na única política de formação para professores da Educação do Campo que, nessa segunda edição, contemplou 160 docentes de 14 municípios. A escassez dessa formação impacta no desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com os princípios e objetivos da Educação do Campo. Destarte, o presente artigo objetiva analisar o perfil das/os docentes da segunda edição do Programa Escola da Terra/Sergipe. Para tanto, foi realizada uma atividade diagnóstica junto às/aos cursistas, por meio de questionário com perguntas sobre a Educação do Campo, o campo brasileiro e sergipano, e a nucleação/fechamento das escolas do campo. A análise dos dados nos levou aos seguintes resultados: a maioria das/os professoras/es cursistas desconhece a história, os objetivos e os princípios da Educação do Campo, bem como a realidade onde atuam, desenvolvendo, conseqüentemente, uma prática pedagógica distante dos sujeitos aos quais se destina; enxergam os pais, as mães ou responsáveis pelas/os discentes como o maior problema para o desenvolvimento de sua prática docente, por estes não acompanharem as atividades/exercícios enviadas para casa. Constata-se, assim, que as/os docentes cursistas têm uma visão urbana do campo e desenvolvem uma prática pedagógica semelhante àquela da educação rural.

Palavras-chave: programa escola da terra, formação docente, educação do campo, prática pedagógica.

Profile of the teachers participating in the second edition of the “Escola da Terra/Sergipe” Program

ABSTRACT. The “Escola da Terra” Program is the only training policy for countryside educators in Sergipe that reached 160 teachers from 14 cities, in its second edition. The shortage of this training affects the development of a pedagogical practice consistent with the countryside education’s principles and goals. Thus, this article aims to analyze the profile of the teachers of the second edition of the “Escola da Terra/Sergipe” program. Therefore, we carried out a diagnostic activity with the participants, through a questionnaire about countryside education, the Brazilian and Sergipe’s countryside, and the countryside schools nucleation/shutdown. The data analyses led to the following results: most of the teachers do not know the history, the goals and the principles of the countryside education, nor the reality where they work, developing, consequently, a pedagogical practice that is distant from the subjects to whom it is intended; the group perceives the student’s parents or legal guardians inability to keep up with the activities/exercises sent home as the biggest issue to the development of their teaching practice. In conclusion, it is noted that the participating teachers have an urban understanding of the countryside and develop a teaching practice that is similar to the rural education.

Keywords: “escola da terra” program, teachers training, countryside education, pedagogical practice

Perfil de los docentes cursando la segunda edición del Programa Escola da Terra-Sergipe

RESUMEN. El Programa Escola da Terra es la única política de formación de profesores de educación rural en el estado de Sergipe, que, en esta segunda edición, contó con 160 profesores de 14 municipios. La escasez de esta formación impacta en el desarrollo de una práctica pedagógica acorde con los principios y objetivos de la educación rural. Así, este artículo tiene como objetivo analizar el perfil de los profesores de la segunda edición del Programa Escola da Terra/Sergipe. Para ello, se realizó una actividad de diagnóstico con los participantes del curso, a través de un cuestionario con preguntas sobre la educación rural, el campo brasileño y Sergipe, y la nucleación/clausura de las escuelas rurales. El análisis de los datos nos llevó a los siguientes resultados: la mayoría de los docentes/participantes del curso desconocen la historia, objetivos y principios de la educación rural, así como la realidad en la que actúan, desarrollando en consecuencia una práctica pedagógica alejada de la subditos a quienes va destinado; ven a los padres, madres o tutores de los alumnos como el mayor problema para el desarrollo de su práctica docente, pues no siguen las actividades/ejercicios enviados a casa. Parece, por tanto, que los docentes del curso tienen una visión urbana del campo y desarrollan una práctica pedagógica similar a la de la educación rural.

Palabras clave: programa escola da terra, formación docente, educación rural, práctica pedagógica.

Introdução

A Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais camponeses os quais para formatarem a sua proposta educativa, tomaram como base, além das experiências de educação popular, a pedagogia socialista da escola experimental russa – Escola-Comuna – e o seu trabalho social, a pedagogia freiriana e o método da pedagogia da alternância originário das *maisons familiales rurales*. Nessas experiências a articulação entre realidade, trabalho e educação conduz toda a ação educativa.

Consoante Krupskaya (2017), a escola soviética objetivava contribuir para a superação ideológica da psicologia do pequeno proprietário, muito forte entre os camponeses. Nesse sentido, a educação, sistematicamente, precisava criar o hábito nas crianças de enxergar, em cada questão abordada, os interesses globais bem como a si mesmas como parte do todo; a auto-organização deveria levar à habilidade de resolução conjunta dos problemas postos pela vida cotidiana. Para tanto, era preciso a escola despertar, desde a infância, o profundo interesse pelos fenômenos da vida social para que os fatos ao redor das crianças inquietassem e as impulsionassem à busca de soluções conjuntamente. Todo esse processo é seguido de avaliação dos resultados pelas próprias crianças/jovens, com a correção do professor apontando os erros e acertos, mas por meio da verificação pela vida, com a explicação de um adulto/profissional qualificado, por exemplo.

Pistrak (2018) nos ensina sobre o lugar central ocupado pelo trabalho agrícola nas Escolas da Juventude Camponesa; é nele e ao redor dele que se constrói, de modo ímpar, toda a organização e todo o conteúdo do trabalho escolar. Sem o trabalho agrícola a Escola da Juventude Camponesa não existe, pois a sua tarefa é a elevação da agricultura camponesa, a divulgação das formas racionais e a melhoria dessa agricultura. Dessa maneira a escola torna-se um centro cultural influenciador não apenas da criança camponesa desde cedo, mas também da economia camponesa, o que requer uma escola de trabalho racional que possibilite a aquisição, por parte do educando, de uma bagagem científica de educação geral que embase uma pequena economia. O trabalho social vital do professor e da escola vai, ao mesmo tempo, em duas direções: melhoria da agricultura e melhoria da vida do camponês por meio da escola e junto com ela. “A questão central, dessa forma, está em aproximar a escola das necessidades da economia camponesa” (Pistrak, 2018, p. 99) para que o camponês a perceba como instrumento de ajuda em sua vida e para a melhoria da sua economia.

Os princípios e os fundamentos da escola do trabalho pressupõem uma educação contextualizada na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade sem divisão de classes

na qual o coletivo se sobrepõe aos interesses individuais. A finalidade da educação é formar para o trabalho e para a vida sendo os conteúdos escolares instrumentos de formação e de luta. Educação de cunho prático, mas guiada e iluminada pela teoria, pelo conhecimento científico, o qual é também ampliado e modificado dialeticamente no confronto com a realidade concreta do trabalho. A realidade concreta – nas palavras de Pistrak atualidade – ocupa lugar central no desenvolvimento da pedagogia freiriana, outro pilar fundante da educação pensada para o campo brasileiro.

Freire (1982), ao refletir sobre o ato de estudar, nos ensina que este exige postura crítica e sistemática daquele que estuda, requerendo do estudante: ocupar o papel de sujeito do ato de estudar; compreender que o ato de estudar é, no fundo, uma atitude em frente ao mundo; que ao estudar um tema específico é preciso conhecer a bibliografia e o objeto que o inquieta, a adoção de relação de diálogo com o texto, o que implica compreendê-lo dentro do contexto histórico-sociológico e ideológico em que foi escrito e por quem foi escrito; por fim, o ato de estudar requer humildade. “A atitude crítica do estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (p. 10).

A alfabetização do trabalhador camponês ou urbano deve contribuir para o seu “quefazer” no mundo, para a compreensão “crítica da situação concreta de opressão em que se acham” (Freire, 1982, p. 15). Essa alfabetização se constitui em instrumento auxiliar para a transformação da realidade. Na visão crítica, o analfabetismo é uma das expressões concretas da realidade social injusta; é um problema político. Além disso, a teoria não se separa da prática. A unidade teoria-prática na educação requer o entendimento, também, da unidade teoria e prática social. Por isso “a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas, na sua prática” (Idem, p. 18).

Na prática reacionária os alfabetizandos são impedidos de desenvolverem uma visão clara da sua realidade. Na prática crítico-libertadora, ao contrário, os alfabetizandos vão enxergando a realidade em sua totalidade, superando a visão focalista, onde as partes do todo não se interligam entre si em sua composição (Freire, 1982). Esse processo dialético de alfabetização possibilita aos alfabetizandos a organização do pensamento, por meio da problematização da sua realidade, da análise crítica de sua prática, resultando em uma atuação mais segura no mundo.

Ainda segundo Freire (1982), por meio da descodificação da codificação, com a mediação do educador, “os camponeses analisam sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos... Revelam os condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência na ‘cultura do silêncio’, nas estruturas do latifúndio” (p. 28). Um exemplo dessa passagem é-nos apresentado por Freire (1982) no relato de uma conversa com camponeses chilenos que lutavam por reforma agrária. O camponês afirmou que antes desta (da reforma agrária) as letras eram desnecessárias porque não pensavam; o pensamento não era deles, mas do patrão; as letras não tinham finalidade. Nesse sentido, o ato de ler ganha novo significado; ele não se resume à decodificação da palavra, por isso a leitura do mundo precede a leitura da palavra. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (Freire, 1989, p. 9). No movimento do mundo à palavra e desta ao mundo, a palavra dita é a leitura que dele (do mundo) se faz. Assim, a leitura da palavra não só é precedida pela do mundo, mas por um determinado modo de escrevê-lo e/ou reescrevê-lo, de transformá-lo por meio da prática consciente.

Desse modo, antes mesmo da leitura da palavra, os alfabetizados leem o mundo outra vez, agora criticamente, e nessa releitura constroem uma nova percepção da sua situação perante as injustiças e se percebem enquanto classe. A leitura crítica da realidade se constitui, dessa maneira, em instrumento de ação contra-hegemônico.

A alfabetização de adultos, segundo Freire (1989), é, ao mesmo tempo, um ato criador por ser político e um ato de conhecimento e tem como sujeito o alfabetizando. Assim sendo, não pode reduzir-se ao ensino da palavra, sua divisão em sílabas e letras. O aprendizado da leitura e da escrita torna-se significativo para o alfabetizando quando, junto com o domínio do processo de formação vocabular, ele compreende o sentido da linguagem, a sua inter-relação com o pensamento, com a realidade e com a estrutura social (Freire, 1982). Essa inter-relação nem sempre é estabelecida na prática pedagógica. A busca pela superação do distanciamento entre a educação escolar e a realidade camponesa deu origem à pedagogia da alternância.

A pedagogia da alternância visa à formação humana integral, tem o trabalho como princípio educativo e realiza, dialeticamente, a articulação entre trabalho produtivo e ensino formal (Ribeiro, 2010). Em suas origens históricas, a pedagogia da alternância advém do significado da escola para os filhos dos agricultores franceses. Conforme Martins (1981), a escolarização no meio rural se dá concomitantemente ao trabalho produtivo. O trabalho é um valor social e, como tal, se coloca como normativa na educação da criança, do jovem ou do

adulto. Por seu turno, a escola é aceita como “equivalente” de trabalho ao ocupar o tempo do sujeito-educando. Nesse sentido, os filhos dos agricultores franceses não aceitavam ou não tinham interesse pela escola que frequentavam justamente pela sua desarticulação com seu modo de vida e de trabalho. Essa busca por um ensino significativo para esses jovens camponeses chegou ao método da alternância entre os tempos de estudo e de trabalho. Tal iniciativa, resultado da conversa inquietante entre pai e filho em uma aldeia francesa, revelou um problema comum aos filhos dos agricultores e culminou com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), em 1935 (Ribeiro, 2010).

Nessa experiência foi selado um acordo entre pais e o pároco da aldeia *Granereau*, através do qual os jovens trabalhariam por um período de três semanas com seus pais, em suas propriedades e estudariam, com o pároco, na casa paroquial por uma semana em cada mês. Origina-se, assim, a pedagogia da alternância, na qual há um revezamento entre o tempo/lugar de aprendizagem de conteúdos de formação geral e técnica, em regime de internato (Tempo-escola), e o tempo/lugar do trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade (Tempo-comunidade).

A Educação do Campo assenta-se, como bem destaca Santos (2013), nas experiências internas e externas apresentadas, no que tange aos aspectos pedagógicos, metodológicos e ideológicos. A pedagogia freiriana, na qual o diálogo entre os sujeitos educativos, mediados pela realidade, leva à compreensão do mundo e à conscientização do indivíduo enquanto seres de cultura que por meio do trabalho modificam/constroem o mundo, requisito para a transformação da realidade e alcance da libertação da opressão; as *maisons familiales rurales*, cuja proposta pedagógica articula trabalho e educação por meio da pedagogia da alternância; e a proposta da escola do trabalho na perspectiva da Escola-Comuna de Pistrak, Krupskaya e educadores russos revolucionários, a qual referencia as outras duas experiências citadas, a discussão acerca da relação educação e trabalho bem como a concepção socialista de educação preconizada pelos movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo requer uma prática pedagógica condizente com seus princípios e objetivos que, por conseguinte, exige uma formação docente específica, como explicitada na Portaria nº 86/2013 que instituiu e definiu as diretrizes e os princípios do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo):

... desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias

adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Art. 3º).

Esta formação sempre esteve na pauta dos movimentos sociais camponeses que lutaram por uma educação contra-hegemônica e conseguiram incorporá-la na legislação que compõe as políticas públicas de Educação do Campo.

A preocupação com a formação do quadro de pessoal na origem da Educação do Campo

O perfil do profissional para levar a termo o tipo de educação reivindicado e formatado pelos movimentos sociais do campo está na gênese da Educação do Campo. A perspectiva de educação dirigida para o trabalho na Educação do Campo foi explicitada mais fortemente a partir do ano de 1988 nos assentamentos do MST, a exemplo dos cursos de administração e de contabilidade, iniciativa da Comissão Estadual dos Assentados do Paraná. No ano de 1989, o setor de Educação do MST elaborou uma nova proposta na qual a relação entre realidade, trabalho e educação colocava-se como condição precípua do processo educativo cuja concepção e princípios foram anteriormente explicitados. Na proposta, o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade técnica dos alunos para o trabalho produtivo são os objetivos principais. A consciência crítica, na perspectiva freiriana, é perseguida por meio da reflexão sobre a relação teoria-prática, possibilitando, pela *práxis*, o conhecimento da realidade e uma visão de mundo diferente daquela disseminada pelo discurso hegemônico. Além disso, a consciência crítica vai sendo alcançada por intermédio do conhecimento e do significado da história da luta pela conquista da terra e por reforma agrária, o que leva à interiorização da ideologia do movimento e à percepção dos assentados como classe, como camponeses.

Diante da proposta educacional elaborada, a demanda por profissionais para assumir a sua implementação impulsionou a realização do primeiro curso de magistério (em 1990) voltado às escolas dos assentamentos, sob a responsabilidade do Departamento de Educação Rural da Fundação de Ensino e Pesquisa (Fundep), instituição criada em 1989 pelo conjunto dos movimentos sociais do campo com o propósito de atender à necessidade de uma educação escolar alternativa para e no meio rural (Morissawa, 2001).

A partir da consolidação dos movimentos camponeses, principalmente do MST, as políticas públicas de Educação do Campo tiveram a sua participação direta e passaram a

apresentar um caráter formativo tendo como fio condutor a reflexão sobre o tipo de ser humano que se quer formar, para qual campo e para qual sociedade.

A década de 1990 foi um marco na conquista de direitos por parte dos movimentos sociais. O I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997 (I ENERA), cujo tema foi “Escola, terra e dignidade”, resultou da parceria entre o MST (Setor de Educação), a Universidade de Brasília (UnB – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária – GTRA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Conforme Munarim (2008), nessa década (1990) já se configurava no Brasil um Movimento Nacional de Educação do Campo (Monec) contraposto às políticas de educação rural e constituído por vários fatores, dentre os quais a experiência do Movimento Sem-Terra coloca-se como principal. Isso significa que a constituição do movimento nacional de Educação do Campo tem outros protagonistas, sujeitos coletivos vinculados diretamente às questões agrárias, organizações e movimentos sociais populares do campo, universidades públicas dentre outros. Para Munarim (2008) o momento histórico do nascimento do Monec no Brasil, foi o I Enera, tendo como materialidade histórica a luta por reforma agrária. Nesse encontro o movimento de Educação do Campo ganhou sua certidão de nascimento: o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

A reivindicação pelo direito de conceber e participar das decisões sobre a política educacional também foi registrada no Manifesto, assim como o tipo de educação e de escola que deveria fazer parte do projeto almejado para o Brasil e para o campo. Essa escola foi assim explicitada no Manifesto:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país. ... Uma escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo (Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, 1997).

Com relação à gestão e ao projeto pedagógico da escola, os signatários defenderam uma pedagogia preocupada com todas as dimensões da pessoa humana e com a criação de um ambiente pautado “na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo” (Idem). Reivindicaram, para todos os acampamentos e assentamentos da reforma agrária, escolas públicas administradas com a participação da comunidade e com a organização dos sem-terra. Além disso, as educadoras e os educadores

da reforma agrária destacaram como objetivo de seu trabalho a busca “por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, 1997).

O Manifesto mostra-se como um compromisso político e pedagógico com as causas do povo e particularmente com a luta pela reforma agrária. Nele estão claros os princípios e a influência de Pistrak e Krupskaya, a relação da escola com o trabalho, com a atualidade, com a preparação da juventude para a causa dos camponeses e para a transformação da sociedade com justiça social. Na análise de Munarim (2008) o Manifesto torna evidente a existência de um sujeito coletivo articulado politicamente, implementando a luta por um projeto de transformação social e a existência de uma indignação ética, elementos fundamentais de um movimento social.

Além do I Enera, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, (CNEC) realizada em julho de 1998 em Luziânia-GO, é considerada por Munarim (2008) como outro momento histórico de constituição do Monec. Esta conferência contou com a participação da CNBB, do MST, do Unicef, da Unesco e da UnB e teve como lema “Sementes a Cultivar”. Em seu texto base Kolling, Néry e Molina (1999) explicam que o **Do Campo** nos leva a refletir acerca do sentido do trabalho camponês e das lutas desses grupos para a garantia de sua sobrevivência. A expressão trata da educação que se volta aos sujeitos do campo: trabalhadores do campo, camponeses, quilombolas, indígenas, assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Mas, por que a expressão Educação do Campo? De acordo com Oliveira e Campos (2012), o termo traz consigo a rebeldia, a luta como traço pedagógico de uma educação gestada pelos povos camponeses, numa perspectiva contra-hegemônica, o que torna essa educação diferente da rural. Afirma Caldart (2012) que o nome Educação do Campo representa um contraponto em forma e conteúdo à educação rural.

Ao final do evento, as instituições presentes produziram e assinaram um documento contendo os compromissos e os desafios a serem enfrentados na luta pela Educação do Campo. Este documento, que podemos chamar de carta-compromisso, contém 10 compromissos-desafios da Educação do Campo e da escola, respectivamente, necessários ao alcance do objetivo perseguido pelas instituições presentes: trabalhar por uma Educação Básica do Campo atrelada “ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil,

que inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação” (Carta da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1998).

Nos compromissos e desafios registrados no documento, fica bem demarcada a vinculação das práticas educativas com a construção do projeto popular de desenvolvimento nacional no qual a Educação do Campo tem o papel de ajudar os seus sujeitos e destinatários a compreender a realidade com vistas à sua transformação. Por isso, deve estar comprometida “com a vida, com a luta e com o movimento social” (Idem), cujo objetivo é a construção de um espaço de vida com dignidade.

Nos demais pontos, os compromissos da Educação do campo geram desafios à escola. Estes dizem respeito à valorização da cultura, da memória e dos saberes dos povos do campo, à criação e à vivência de novos valores nas relações humanas, como a solidariedade, a cooperação, o sentido de justiça e o zelo pela natureza. Destaca-se também o compromisso com a luta por políticas públicas de Educação do Campo, ampla e de qualidade, como direito dos povos do campo e dever do Estado; a luta pelo acesso de todo o povo à alfabetização; a formação de educadoras e educadores do campo como requisito para que a escola assuma a identidade do campo e contribua para a construção da referência de uma nova pedagogia; a produção de uma proposta de Educação do Campo com a participação direta das comunidades, pois ela se concretiza por meio de “ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo” (Carta da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1998). A gestão participativa da escola, em todos os níveis, é imprescindível para esse fim, assim como a confiança na capacidade de construção do novo projeto. Assim, a fidelidade aos povos do campo é colocada em destaque no documento final da CNEC para enfatizar a necessidade do educador tomar a realidade como referência e a escola como meio potencializador “das demandas e dos sonhos [dos povos do campo], contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto” (Idem).

Munarim (2008) afirma que, em relação à parte pedagógica, sem separá-la da política, o Monec levou para o sistema escolar formal os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular. A escola passou a ser percebida pelos sujeitos sociais do campo como importante espaço de disputa social. Em consequência, a proposta de um projeto político-pedagógico de Educação do Campo uniu a tradição da educação popular anterior aos anos 1980 à educação escolar no contexto (novo) de lutas populares no campo, resultando uma

perspectiva educacional com uma dimensão conscientizadora de escola – no sentido freiriano – de leitura crítica da realidade em seus aspectos político, econômico, social e cultural com vistas à sua transformação pelos sujeitos do ato educativo.

Desse modo, a concretização das políticas públicas de Educação do Campo requer educadoras/es com conhecimento sobre a sua história, seus princípios e objetivos, além do conhecimento sobre a realidade em que atuam. Nessa perspectiva, visando diagnosticar o nível de conhecimento sobre a Educação do Campo por parte das/os docentes partícipes da segunda edição do Programa Escola da Terra no estado de Sergipe, realizamos uma pesquisa junto a essas/es professoras/es, como passaremos a expor no item seguinte.

O Programa Escola da Terra no Estado de Sergipe e o perfil das/dos professoras/es cursistas

O Programa Escola da Terra é uma das ações do Eixo 1 do Pronacampo (Gestão e Práticas Pedagógicas) e tem como objetivo prestar “apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas” (Portaria nº 86, 2013, Inciso III). O Programa adota como metodologia a pedagogia da alternância, sendo o seu conteúdo e as suas atividades divididas entre tempo-comunidade e tempo-universidade. O público-alvo do Escola da Terra são os professores das escolas/classes multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas.

O Escola da Terra teve início em 2013, no governo da Presidenta Dilma Rouseff, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (extinta em 02/01/2019, logo que o ministro Ricardo Veléz assumiu o MEC, como primeiro ministro da educação do governo Bolsonaro), tendo sido implementado, inicialmente, em treze Estados. As novas adesões ao programa ocorreram em 2017. Foram mais de 20 Estados da federação que, em parceria com universidades, institutos e sistemas municipais de educação, ofertaram o curso de aperfeiçoamento para professoras/es. Sergipe foi um desses estados. Como se tratava de um projeto piloto, o curso implementado no segundo semestre de 2017 pelo Departamento de Educação (DEDI) do *campus* de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe (UFS) só pôde atender a um terço da demanda de formação continuada para as/os professoras/es que atuavam na Educação do Campo. Na primeira edição 340 professora/es de escolas do campo e quilombolas concluíram o curso, das/os quais 311 professoras/es e 29 tutoras/es atuantes em

14 municípios de seis territórios do estado: Agreste Central, Alto Sertão Sergipano, Baixo São Francisco, Centro Sul Sergipano, Grande Aracaju e Sul Sergipano. Estas/es professoras/es elaboraram projetos de intervenção a serem desenvolvidos junto às comunidades no tempo-comunidade; foi um total de 54 projetos elaborados com base em diagnóstico no qual foram identificados os maiores problemas e/ou potencialidades das comunidades. Os projetos beneficiaram 4.576 alunos da educação básicas das escolas multisseriadas (Santos, Carvalho & Domingues, 2019).

O Programa está na sua segunda edição no estado de Sergipe, junto ao DEDI/UFS. Porém, com as constantes reduções nas verbas destinadas à educação de maneira geral e em particular à Educação do Campo, apenas 160 professoras/es estão sendo contempladas/os. Devido à pandemia do Covid19, o curso teve início de forma remota no mês de julho de 2021. Apesar de todas as dificuldades, o Escola da Terra é, no âmbito da Educação do Campo, a única política de formação existente no estado para atender professoras/es do campo das classes multisseriadas.

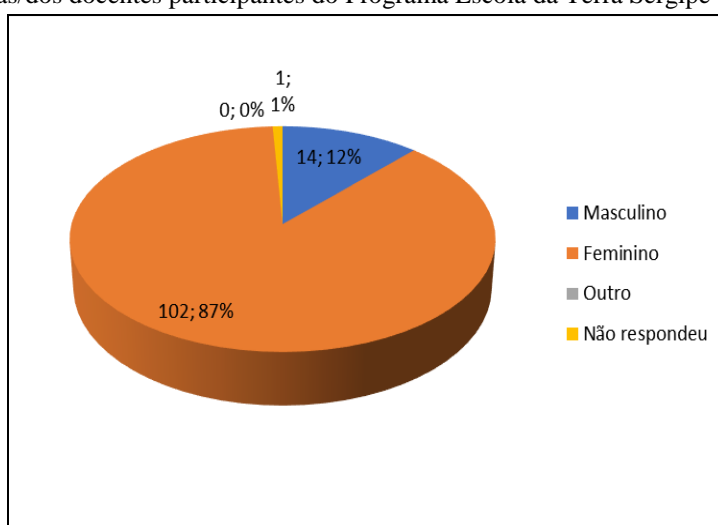
Desde 2017, quando foi iniciada junto à Universidade Federal de Sergipe, a coordenação do Programa Escola da Terra se esforça no sentido da sua especialização pelo estado. Trata-se de uma demanda que vem das necessidades observadas nos depoimentos das/os professoras/es desde a implementação da sua primeira fase. Foram observadas lacunas na formação das/os docentes que atuam nas escolas do campo, como a ausência de conhecimento sobre questões que afetam o campo e a própria educação, por exemplo: a estrutura fundiária concentrada; os processos de lutas e conflitos pela reforma agrária; a importância dos assentamentos de reforma agrária; o uso de agrotóxicos e sua gravidade; o reconhecimento das legislações referentes à Educação do Campo, quilombola e indígena; as legislações que garantem direitos a esses povos; a importância de se dá centralidade ao Trabalho na abordagem pedagógica das escolas do campo; o debate sobre as salas multisseriadas; o desconhecimento das pedagogias defendidas pelos movimentos sociais e seus interlocutores para a educação dos povos que vivem no campo etc.

Destarte, a pesquisa que ora apresentamos faz parte de uma das atividades do Programa Escola da Terra/Sergipe segunda edição e teve como objetivos traçar o perfil das/dos professoras/es cursistas e verificar o conhecimento acerca da Educação do Campo e da realidade na qual atuam, principalmente sobre os princípios da Educação do Campo, a sua história bem como a respeito do processo de nucleação/fechamento pelo qual passam as escolas do campo desde a década de 1998. O instrumento para a coleta de dados foi o

questionário, enviado às/aos 160 professoras/es cursistas. Desse total, 117 devolveram os questionários respondidos, cujos resultados nos permitiram conhecer e analisar, mais de perto, a prática pedagógica desenvolvida por estas/es professoras/es, bem como as proximidades e/ou afastamentos dessa prática dos princípios e objetivos da Educação do Campo.

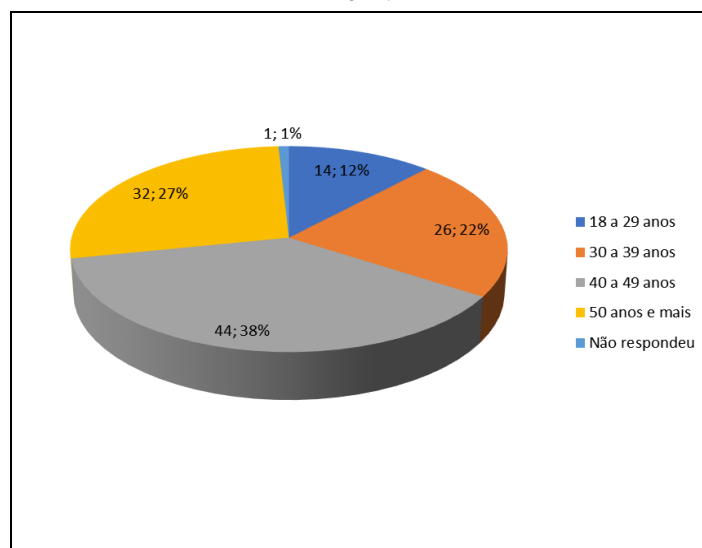
De acordo com os dados, os docentes das escolas do campo que participaram da segunda edição do Programa compõem um corpo docente majoritariamente feminino (87%), na faixa etária entre 40 anos e mais (65%) e com uma experiência docente de mais de 21 anos (40%). Apenas 26% das/os professores atuam em escola pólo e a quase totalidade (92%) não atuava em escola que foi fechada (Gráficos de 1 a 5).

Gráfico 01- Gênero das/dos docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição – 2021.



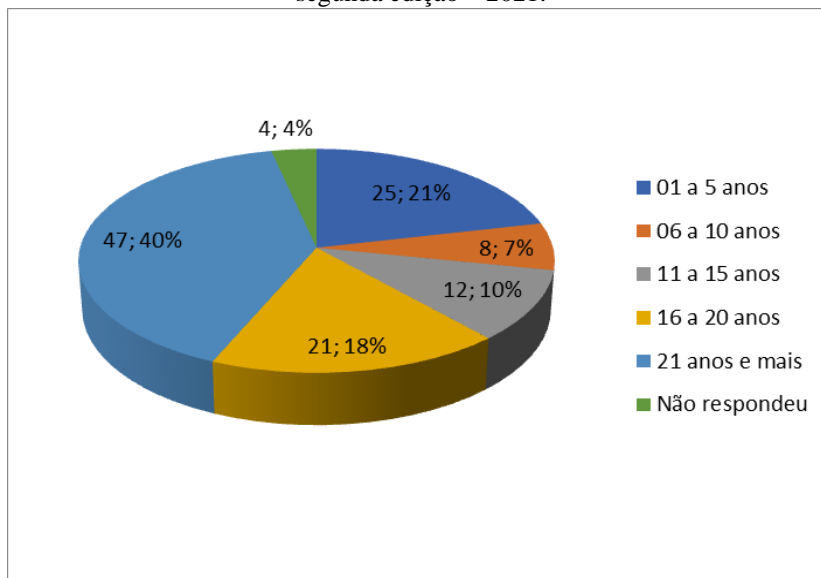
Fonte: Trabalho de campo 2021.

Gráfico 02- Faixa etária das/dos docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição – 2021.



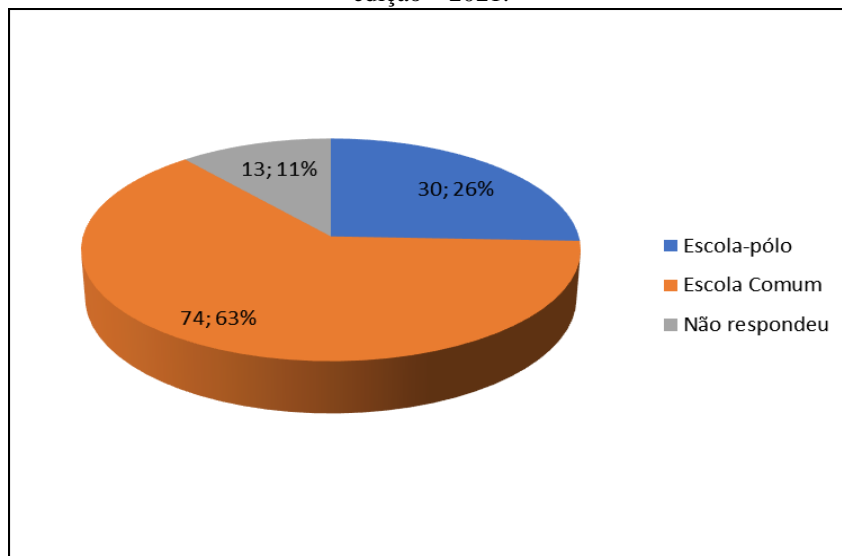
Fonte: Trabalho de campo 2021.

Gráfico 03- Experiência profissional das/dos docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição – 2021.



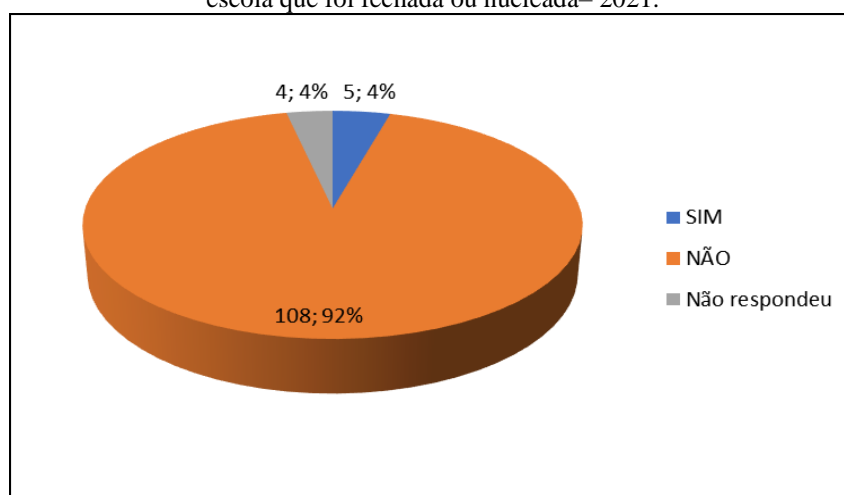
Fonte: Trabalho de campo 2021.

Gráfico 04- Local de trabalho das/dos docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição – 2021.



Fonte: Trabalho de campo 2021.

Gráfico 05- Atuação das/dos docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição em escola que foi fechada ou nucleada– 2021.



Fonte: Trabalho de campo 2021.

Das/os 117 professoras/es respondentes, 24,8% afirmaram não ter conhecimento sobre a história da Educação do Campo e quilombola. Entre os que afirmaram conhecê-la, mesmo que pouco, 12,8% demonstraram em suas respostas não terem nenhum conhecimento sobre o tema. 61,5% citaram como objetivo ou como princípio a formação do homem do campo e a preservação da sua cultura, identidade e modos de vida bem como contribuir para a valorização da agricultura camponesa e para o desenvolvimento sustentável. 6,4% destacaram a formação continuada dos/as professoras/es.

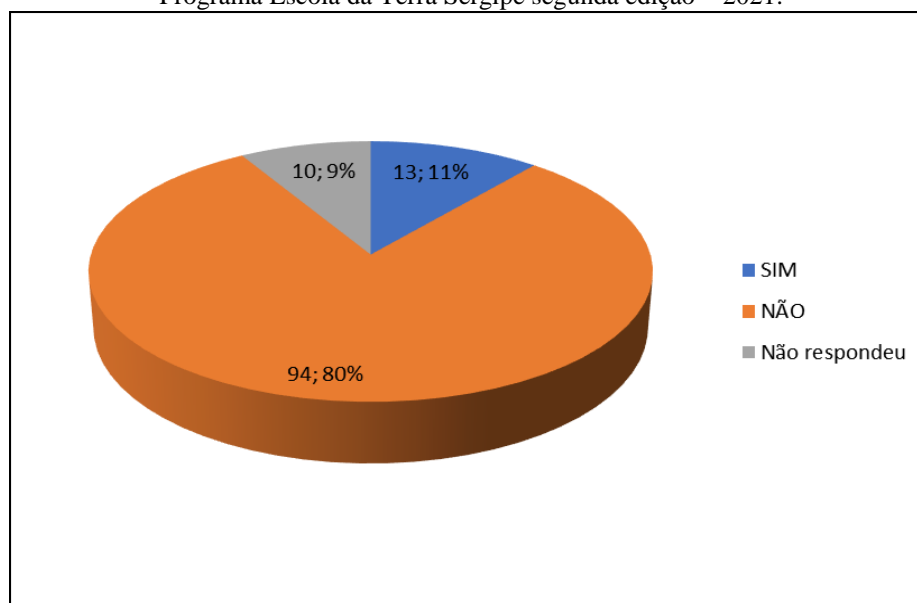
Sublinha-se que a falta de conhecimento sobre a realidade do campo e sobre a Educação do Campo não é uma particularidade desse grupo de professores, mas diz respeito à política de formação docente no Brasil. Os currículos dos cursos de Pedagogia, por exemplo, em quase sua totalidade, não contemplam disciplinas que possibilitem o acesso ao conhecimento relativo à questão agrária brasileira e à realidade do campo de forma geral. Aliás, no estado de Sergipe, na única universidade pública existente, há apenas uma disciplina obrigatória, com carga horária de 75h (Educação do Campo), para abordar questões relativas à Educação do Campo e à política pública de educação para o campo. Além desta obrigatória, existe apenas uma disciplina optativa (Educação e Movimentos Sociais – 65h de carga horária). Nas universidades/Faculdades particularesⁱ do estado não há, no referido curso, nenhuma disciplina sobre o tema.

Nesse sentido, Arroyo (2007) nos ajuda a compreender a falta de preocupação, tanto na formulação de políticas públicas quanto no pensar e no fazer docente, em relação à especificidade da Educação do Campo e da formação de educadoras/es. Para o autor, esse fato advém do paradigma urbano de educação, dentro do qual o sistema escolar é urbano. Os

rebatimentos dessa visão são perceptíveis na formulação de políticas públicas e educativas as quais colocam a cidade como sinônimo de civilização, de convívio e de sociabilidade, sendo o campo o seu oposto. As consequências do paradigma urbano são a secundarização do campo e a falta de políticas públicas para esse espaço em todas as áreas, mormente a educacional. O campo, visto como extensão ou quintal da cidade recebe os profissionais urbanos ofertantes dos serviços urbanos “adaptados” aos povos do campo; serviços estes “precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos ... sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo...” (Arroyo, 2007, p. 159).

Em relação ao local de trabalho, as/os docentes exercem suas atividades em 14 municípios sergipanos. Dentre estes, 8 fecharam entre 28% e 53% de suas escolas. São eles: Frei Paulo (53,3), Carira (50%), Aquidabã (40,5%), Itabaiana (38,9%), Macambira (38,5%), Malhador (35%), Laranjeiras (31,2%) e São Domingos (28,6%). Apesar desse considerável índice de fechamento, somente 13 professoras/es (11%) responderam afirmativamente sobre essa política que vem afetando todo o estado e todo o Brasil (Gráfico 06).

Gráfico 06 - Ocorrência do fechamento de escolas nas comunidades onde atuam as/os docentes participantes do Programa Escola da Terra Sergipe segunda edição – 2021.



Fonte: Trabalho de campo 2021.

Nesse contexto, ressalta-se o percentual de docentes que não tem conhecimento sobre o tema “nucleação” (25,7%) e daqueles que não responderam a esta pergunta (35,5%). 27,3% avaliam que o processo de nucleação desvincula as crianças e os jovens de sua comunidade, provocando o desenraizamento da cultura local, a perda do sentimento de pertença, da

identidade, da história e dos valores sociais, culturais e econômicos dos povos do campo. Além disso, impõe às crianças e aos jovens do campo uma difícil realidade e a necessidade de adaptação a uma cultura diversa da sua, sem contar o desgaste imposto pelo deslocamento de suas comunidades para outras, em transportes nem sempre adequados. Por outro lado, para 10% das/os docentes o fechamento ou a nucleação é bom, pois acaba com as classes multisseriadas, o que possibilita a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que “essa forma de organizar o ensino das comunidades do campo fundamenta-se na valorização do homem buscando melhorias no processo educativo” (resposta de docente). Esse posicionamento reforça e evidencia o distanciamento e o desconhecimento, por parte das/os docentes cursistas da Educação do Campo, das classes multisseriadas e da prática pedagógica que nelas deve ser desenvolvida.

Santos e Moura (2010) problematizam as representações negativas incorporadas e disseminadas por docentes e administração pública sobre as classes multisseriadas. Estas, colocadas como verdadeiras “pragas” e causa para a baixa qualidade do ensino ofertado no campo, estão entre os principais motivos para fechar escolas. Como apontam o/a autor/a, as classes multisseriadas sofrem com o silenciamento, o abandono e o preconceito. São classes, em geral, localizadas em escolas com estrutura física e materiais ruins, as salas de aula muitas vezes não têm ventilação, são apertadas, o mobiliário é, em alguns casos, aquele descartado das escolas urbanas por serem considerados inadequadas a estas, faltam-lhes materiais didáticos, livros, merenda escolar, dentre outros. Além do abandono, a face do silenciamento desenha-se, por um lado, pelas ações do Estado brasileiro que não as reconhece e por isso não lhes destina investimentos básicos necessários; por outro, pelas universidades ao não discutirem essa forma de organização escolar, nem em suas pesquisas (com raras exceções), nem em seus cursos de formação docente. Desse modo, abandono e silenciamento “aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistas como o grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo” (Santos & Moura, 2010, p. 37). Acrescentamos a esses fatores, a alocação das/dos/docentes nessas turmas, muitas vezes imposta como um castigo ou perseguição.

Desse modo, as potencialidades das classes multisseriadas são apagadas e a possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada numa organização curricular cujo fio seja a diferença, a colaboração, o protagonismo discente e uma

aprendizagem significativa se perdem no emaranhado de preconceito, abandono e silenciamento.

Ainda em relação ao processo de fechamento/nucleação de escolas, das/os 13 professoras/es que responderam ter havido esse processo em seus municípios, 30,8% não souberam dizer como se deu o processo; 38,5% não entenderam a pergunta. Somente 23,1% relataram como o processo foi feito, o que corresponde a 3 professoras/es. Nas informações trazidas por estas/es, fica claro que as/os mães/pais/comunidade foram chamados para reunião pelas respectivas secretarias municipais para serem comunicados sobre os motivos pelos quais a escola seria fechada.

Segundo 61,5% dessas/es professoras/es as escolas fechadas estavam com os prédios em situação precária, deterioradas pelo tempo. Porém, merece destaque os 23,1% de docentes os quais afirmaram que as escolas estavam em boas condições, mas foram fechadas devido ao reduzido número de alunos, motivo apresentado pela administração para justificar o fechamento das escolas, pois estas se tornavam dispendiosas, segundo 100% das respostas.

A falta de consulta e de anuência à comunidade é recorrente no processo de fechamento das escolas. Tal prática fere o artigo 28, parágrafo único da LDB nº 9394/1996. Este parágrafo foi acrescido ao artigo por meio da Lei nº 12.960/2014, resultado da luta dos movimentos sociais camponeses para tentar frear o fechamento indiscriminado das escolas localizadas no campo. Esse parágrafo determina que antes de fechar escolas do campo, indígena ou quilombola deve haver não só a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino (como os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação) e a apresentação de justificativa por parte da Secretaria de Educação, mas também “a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Art. 28, Parágrafo Único).

A relação entre o fechamento das escolas e as condições de sobrevivência no campo não existe para 28% das/es professoras/es partícipes da pesquisa. 34% não responderam à pergunta e 37% visualizam essa relação. Entre estes 44,2% atribuem a redução do número de famílias e consequentemente de alunas/os nas escolas à falta de políticas públicas voltadas ao homem do campo forçando-os a sair desse espaço em busca de melhores condições de vida. 7% citaram a falta de trabalho permanente, a sazonalidade deste e o modelo de desenvolvimento para o campo que deixa as famílias residentes na zona rural sem alternativa de permanência no campo. Das/os 33 professoras/es que não veem relação entre o fechamento das escolas rurais e as condições de sobrevivência no campo, 30,3% não justificou seu posicionamento, 36,4% apontaram a desvalorização da Educação do Campo

pelos governantes e 21,2% a fatores como a redução da natalidade, a evasão escolar e a falta de alunas/os.

Nota-se, mediante a exposição das respostas a respeito das relações entre fechamento de escolas e condições de vida no campo, o distanciamento entre o perfil de docente das/dos professoras/es em discussão neste artigo e aquele requerido pela Educação do Campo. Molina (2021), ao se referir ao Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, delinea o perfil da/o educadora/or como profissional “capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, a constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida ... a fim de fazer parte da resistência aos imensos desafios enfrentados pelos sujeitos camponeses...” (p. 2), sobretudo no atual contexto de constante e violenta expulsão dos povos do campo de seus territórios, tendo como motivação, como ressalta a autora, a intensificação do agro-hidromineral negócioⁱⁱ. O fechamento das escolas no campo ou a nucleação dessas escolas insere-se nesse contexto.

Mesmo parte considerável das/os professoras/es não fazendo relação entre o fechamento das escolas e as condições de vida no campo, 40,2% elencam como motivos para a redução do número de alunos na escola (uma das principais justificativas para o fechamento desta) o desemprego no campo, a falta de políticas públicas para o campo e as condições financeiras da população que forcem a migração para a cidade em busca de melhores condições de vida. Porém, chama à atenção a atribuição da redução do número de alunas/os nas escolas ao desinteresse dos pais e até à falta de responsabilidade destes quanto à educação dos seus filhos, à falta de estrutura familiar, ao desinteresse da/o aluna/o e a dificuldades de aprendizagem, à gravidez na adolescência; 28,2% apontaram esses motivos. Afora serem citados nesse quesito, as/os mães/pais/responsáveis também foram apontados por 56,5% das/os docentes como os maiores problemas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola.

A não participação da família (pais, mães e/ou responsáveis) das/os discentes das escolas do campo é queixa recorrente das/os docentes. Barros *et al.* (2010) ao retratarem a realidade das escolas multisseriadas na Amazônia, destacam que as/os docentes “acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos, afirmando ser este um grande problema que interfere na aprendizagem” (p. 29). Os/as pais, mães, responsáveis, por seu turno, justificam as suas ausências por motivos que vão desde a falta de tempo devido às atividades laborais à baixa escolaridade que os impede de ajudar as/os filhas/os na execução das

atividades escolares. Entretanto, ratificam a cobrança de responsabilidade das/os filhas/os para com as tarefas escolares.

Por fim, indagamos das/dos professoras/es que atuaram em escolas que foram fechadas como desenvolviam sua prática nessas instituições. As respostas pontuavam, sobretudo, a obediência ao currículo da rede municipal de ensino; a ênfase na realidade das famílias locais e na importância do campo somente quando necessário. Interessante que a obediência ao currículo da rede municipal de educação entre as/os cursistas é vista como algo natural. A padronização curricular tornou-se quase uma camisa de força com a Base Nacional Comum Curricular. A padronização define o perfil de cidadão adequado aos interesses do mercado e facilita o controle e a classificação no *ranking* da eficiência. E assim as escolas vão se transformando em empresas (Freitas, 2018). A obediência ao currículo sem questioná-lo ou torná-lo condizente com as demandas das comunidades ou ainda, a retirada das questões relacionadas à comunidade ou ao campo da centralidade da formação das/dos estudantes indicam que algo está fora de contexto e muito distante dos objetivos e dos princípios da Educação do Campo como preconizada em suas políticas públicas.

Considerações finais

A formação das/os profissionais para atuar nas escolas do campo está prevista na legislação pertinente à Educação do Campo, que, por intermédio de seus programas, toma-lhe como um dos principais objetivos, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (infelizmente extinto no governo Bolsonaro) e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), do qual faz parte o Programa Escola da Terra.

Entretanto, os constantes ataques à Educação do Campo, sobretudo de 2016 para cá, têm levado à destruição paulatina das políticas de Educação do Campo. O Programa Escola da Terra é uma das ações que resiste, mesmo com os sucessivos cortes de verbas; a formação continuada para docentes que atuam nas escolas do campo sente os efeitos desse desmonte.

Como dito anteriormente, no estado de Sergipe, o Programa Escola da Terra tem sido a única opção de formação continuada para docentes das escolas do campo e classes/escolas multisseriadas e parte das consequências da escassez de cursos com esse objetivo pode ser vislumbrada nos dados aqui apresentados. Verifica-se um distanciamento entre o tipo de educação pensado e desenvolvido pelas/os docentes e o preconizado pelos movimentos sociais e constante na legislação referente à Educação do Campo.

Nesse sentido, a inexistência de formação específica para docentes das escolas do campo soma-se a um conjunto de fatores que contribuem para o aniquilamento da Educação do Campo quando professoras/es, por falta de conhecimento sobre a política e sobre a finalidade da Educação do Campo, bem como da realidade de suas/seus discentes e familiares e do campo, de maneira geral, defendem, inclusive, o fechamento de escolas no campo e o fim das classes multisseriadas. Além disso, veem os pais/mães/responsáveis por suas/seus alunas/os como verdadeiros entraves ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Estes deveriam ser, na realidade, parceiras/os no processo pedagógico desenvolvido nas escolas do campo.

Os dados em tela suscitam a necessidade de reflexão. Que tipo prática pedagógica está sendo desenvolvida junto a essas comunidades para provocar nos pais tal “desinteresse” ou “irresponsabilidade” para com a educação de seus filhos, como afirmam as/os docentes? A educação para as classes menos favorecidas e principalmente para a população do campo, sempre foi colocada por seus destinatários como um meio de ascensão social, mesmo no contexto da educação rural. Costumávamos escutar, em tempos remotos, a seguinte frase dos pais que não tiveram acesso à escola ou que tiveram que abandoná-la para proverem seu sustento e de sua família: “Quero que minha/meu filha/o estude para não ser como eu e ter uma vida melhor”. Nesse sentido indagamos: se os pais não têm interesse pela educação dos filhos por que os colocam na escola? É algo que precisa ser aprofundado, pois a percepção das/os professoras/es mostra-se equivocada ante a realidade enfrentada por aqueles que são o principal objetivo de seu fazer docente bem como sobre as perspectivas e os objetivos dos pais/mães/responsáveis relativas à educação escolar para a vida de seus/suas filhas/os.

Os posicionamentos apresentados pelas/os docentes são indícios de pelo menos três fatos: 1- as/os professoras/es consideram as/os mães/pais/responsáveis inimigas/os ou contrários à escola e à escolarização de seus filhos; 2- as/os mães/pais/responsáveis, deliberadamente, não acompanham as tarefas escolares e o desenvolvimento da educação de seus filhos; 3- as/os professoras/es têm uma visão urbana de escola, distante da realidade onde atuam e tomam como parâmetro para essa conclusão a realidade do público-alvo das escolas particulares, na qual, geralmente, os pais ou acompanham diretamente a execução das tarefas enviadas para casa ou pagam a terceiros para fazê-lo. Avaliamos que as duas primeiras opções são descabidas. Podemos inferir que há um desconhecimento por parte das/os docentes das atividades laborais desenvolvidas pelos pais das/os suas/seus alunas/os e do perfil da comunidade, de maneira geral, formada por pequenas/os agricultoras/os, por empregadas/os

temporárias/os em canaviais, em fábricas, ou em outras atividades como a pesca, o artesanato, a mineração – atividades que exigem esforço físico, tempo e têm como consequências, dentre outras, esgotamento físico e mental; acresce-se a estes pontos, o nível de escolarização dessas/es mães/pais/responsáveis, muitas vezes semi ou analfabetos. Como exigir dessas/es a ajuda às/aos filhas/os na realização das tarefas enviadas pelas/os docentes para serem feitas em casa?

A expectativa das/os docentes aproxima-se daquela desenvolvida pela educação rural e rejeitada pelos sujeitos que lutaram e formataram um tipo de educação contrário a esta.

Nota-se, por parte das/os docentes, um desconhecimento sobre a especificidade metodológica e pedagógica da educação destinada aos povos do campo e estabelecida na legislação da Educação do Campo. Há uma dissociação entre a prática pedagógica implementada pelas/os docentes pesquisadas/os e a realidade, rompendo a unidade necessária ao desenvolvimento de uma educação crítica como demandada pela Educação do Campo. Ao afastar-se da realidade que deveria ser a referência para o seu trabalho educativo, as/os docentes desenvolvem uma prática pedagógica próxima àquela denominada por Paulo Freire de reacionária, a qual não possibilita ao educando problematizar ou ler criticamente a sua realidade e, conseqüentemente, transformá-la.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica distante da realidade daqueles para quem se destina torna-se, para os seus destinatários, autoritária, vazia, desprovida de sentido e de utilidade. Para que o contrário ocorra e tenhamos uma prática pedagógica libertadora, necessário se faz uma formação docente e uma/um educadora/or com perfil condizente com os fundamentos e os princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo.

Neste artigo, cujo objetivo principal foi analisar o perfil das/os docentes da segunda edição do Programa Escola da Terra no estado de Sergipe, fica evidente a carência de formação, tanto inicial quanto continuada em Educação do Campo. Os dados aqui expostos são reveladores e ao mesmo tempo um alerta. Acreditamos que a postura das/os professoras/es não é algo intencional e consciente, mas denota falta de conhecimento acerca da natureza da Educação do Campo e atesta a imprescindibilidade de uma formação docente que possibilite o contraponto, o contraditório, como condição precípua à existência da Educação do Campo como educação contra-hegemônica. A oferta de cursos de formação específicos para docentes que atuam nas escolas do campo, a exemplo do Programa Escola da Terra, é urgente para que tenhamos nas escolas do campo educadoras/es que conheçam e se comprometam, por meio de seu fazer docente, com o fortalecimento do projeto de

desenvolvimento pensado pelos movimentos sociais para o campo brasileiro. A presença de Educadoras/es com tal perfil é urgente nas escolas do campo, e, especificamente no estado de Sergipe, como forma de resistência, de manutenção da Educação do Campo de acordo com os seus objetivos e princípios e garantia do direito à educação dos povos do campo no campo.

Referências

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. (Orgs.). (2010). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 25-33). Belo Horizonte: Autêntica.

Caldart, R. S (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

Carta da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo (1998) Luziânia-GO. Recuperado de: http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%201.pdf

Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Freitas, L. C. de (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo - Memórias*. Brasília: UNB.

Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista*. In Freitas, L. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Escritos selecionados (s/p.)*. São Paulo: Expressão Popular.

Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. (2014, 27 de março). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm

Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro (1997, 1 de agosto). *Folha de São Paulo*. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>

Martins, J. S. (1981). A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In Werthein, J., & Bordenave, J. D. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas* (pp. 249-270). Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Molina, M. C. (2021). Resultados de pesquisas sobre os (as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e-13419) 1-18 <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13419>.

Morissawa, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.

Munarim, A. (2008). Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *Revista Educação*, 33(1), 57-72.

Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2012). Educação básica do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 237-244). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

Pistrak, M. M. (2018). *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular.

Portaria nº 86 (2013, 1º de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Recuperado de: <https://www.in.gov.br>

Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, F. J. S., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. (Orgs.). (2010). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 35-47). Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, M. (2013). *Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

Santos, M., Carvalho, T. S. S., & Domingues, I. M. C. S. (2019). Formação continuada para professores da educação do campo. *Revista Itinerarius*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.5216/ir.v15i2.57522>

ⁱ São 7 (sete) instituições privadas que ofertam o curso de Pedagogia: Faculdade Amadeus, Faculdade Atlântico, Faculdade São Luís de França, Faculdade Serigy, Faculdades Integradas de Sergipe, Faculdade Pio Décimo, Universidade Tiradentes.

ii Agro-hidromineral negócio: termo utilizado por Molina (2021) ao se referir ao avanço e intensificação do agronegócio também sobre os recursos hídricos e minerais.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/01/2022
Aprovado em: 06/04/2022
Publicado em: 28/05/2022

Received on January 28th, 2022
Accepted on April 06th, 2022
Published on May, 28th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Carvalho, T. S., & Lisboa, J. (2022). Perfil das/dos professoras/es cursistas da segunda edição do Programa Escola da Terra/Sergipe. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13838. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13838>

ABNT

CARVALHO, T. S.; LISBOA, J. Perfil das/dos professoras/es cursistas da segunda edição do Programa Escola da Terra/Sergipe. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e13838, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13838>