

## Práticas na práxis: avanços e limites promovidos pelo Programa Escola da Terra em escolas do campo de Igarassu/PE

Moisés de Melo Santana<sup>1</sup>, Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Programa de Pós Graduação Educação, Culturas e Identidades. Departamento de Educação - PPGEI. Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos. Recife - PE. Brasil. <sup>2</sup> Programa de Pós Graduação Educação, Culturas e Identidades - PPGEI e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ.  
Autor para correspondência/Author for correspondence: moises75@hotmail.com

**RESUMO.** Partindo da compreensão de que a Educação do Campo, com lógica constitutiva divergente da capitalista e que envolve saberes, culturas e espaços-tempos próprios, visa ao desenvolvimento do campo a partir de seus sujeitos e à não desterritorialização, subalternização ou expropriação dos modos de existências deles, analisamos, nas perspectivas de Freire (1987), Souza (2007) e Saviani (2013), as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram da segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu. Propusemos, com a análise de conteúdo, uma abordagem qualitativo-interpretativa de unidades de significação resultantes de entrevistas semiestruturadas, das quais participaram gestoras da Secretaria de Educação do Município de Igarassu-PE e cinco educadoras de escolas do campo indicadas para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/as de Escolas do Campo e Quilombolas. Consideramos que os resultados das análises não apenas apontaram para a viabilidade de uma formação continuada futura para educadoras/-es do campo do Município de Igarassu alicerçada no necessário diálogo entre teorias pedagógicas críticas e a Educação do Campo, como poderão contribuir com a luta por uma cultura que garanta alternativas ao modelo de desenvolvimento atual e que coopere com a construção de *outro* projeto de educação para *outra* sociedade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Programa Escola da Terra, Prática Pedagógica, Políticas Educacionais.

## **Practices in the *praxis*: advances and limits promoted by *Escola da Terra* Program in the Countryside schools of Igarassu/PE**

**ABSTRACT.** Bearing in mind that Countryside Education, with a divergent constitutive logic of the capitalist one and that it involves knowledge, cultures and space-times of its own, aims at the development of the field from its subjects and not at the non-deterritorialization, subalternization or expropriation of their way of living, we analyze, according to the perspectives of Freire (1987), Souza (2007) e Saviani (2013) , the changes provoked in the pedagogical practices of the rural educators who participated in the second edition of the *Escola da Terra* Program, in the municipality of Igarassu-PE. We proposed, with the Content Analysis, a qualitative-interpretative approach both of signification units, semi-structured interviews, which included managers of the Education Department of the municipality of Igarassu and five educators of the countryside schools named for the Improvement Course in Countryside Education for Teachers of Schools of the Countryside and *Quilombolas*. We believe that the results of these analyzes not only pointed to the feasibility of future continuing education for educators in the municipality of Igarassu, based on the necessary dialogue between these critical pedagogical theories and the Countryside Education, but also to how they can contribute to the struggle for a culture that guarantees alternatives to the current development model and that cooperates with the construction of *another* education project for *another* society.

**Keywords:** Countryside Education, *Escola da Terra* Program, Pedagogical Practice, Educational Policies.

## **Práticas en la *práxis*: avances y límites promovidos por el Programa *Escola da Terra* en escuelas del campo de Igarassu/PE**

**RESUMEN.** Comprendiendo que la Educación del Campo, con su lógica constitutiva divergente de la capitalista, y que involucra saberes, culturas y espacios-tiempos propios, enfocando el desarrollo del campo a partir de sus sujetos y a la no desterritorialización, subordinación o expropiación de los modos de existencia de ellos, analizamos, ante las perspectivas de Freire (1987), Souza (2007) e Saviani (2013), los cambios ocurridos en las prácticas pedagógicas de las educadoras del campo que participaron de la segunda edición de Programa *Escola da Terra*, en el municipio de Igarassu-PE. Hemos propuesto, con el Análisis del Contenido, un abordaje cualitativo-interpretativo de unidades de significación resultadas de entrevistas semiestructuradas, de las cuales participaron gestoras de la Secretaría de Educación del Municipio de Igarassu y cinco educadoras de escuelas del campo indicadas para el Curso de Perfeccionamiento en Educación del Campo para Profesores/as de Escuelas del Campo y *Quilombolas*. Teniendo en cuenta que los resultados de los análisis no solo indicaron la viabilidad de una formación continuada futura para educadores/as del campo del municipio de Igarassu, basada en el necesario diálogo entre teorías pedagógicas críticas y la Educación del Campo, sino que también podrán contribuir para la lucha por una cultura que garantice alternativas al modelo de desarrollo actual y que favorezca a la construcción de *otro* proyecto de educación para *otra* sociedad.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Programa *Escola da Terra*, Práctica Pedagógica, Políticas Educativas.

## Introdução

*A escola não move o campo, mas o campo  
não se move sem a escola*  
Roseli Caldart

A Educação do Campo nega a pedagogia do capital e, com isso, nega as colonialidades sobre o sujeito do campo. Ao negar essa pedagogia, a Educação do Campo nega as colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser* e, ao fazer isso, ressalta a importância de resistir a elas e de construir projetos decoloniais. Essas negações levam-nos a pensar a decolonialidade educação pelo viés de uma *práxis* que viabilize novos percursos epistêmico-culturais e sociopolíticos, ou seja, que viabilize a construção de outras pedagogias, para além da hegemônica. Ao construir projetos societário-educativos contra-hegemônicos, que questionem padrões dominantes de educação, a Educação do Campo constrói uma *práxis* decolonial e permite ao sujeito do campo assumir uma posição atuante sobre si mesmo (sua história), seu sentir, seu saber e seu poder e abandonar, assim, a condição de mero espectador da ação do *outro*, o dominador. Nesse sentido, consideramos necessárias políticas de formação e projetos para a construção de espaços de reconhecimento epistemológico de outras

lógicas para as comunidades que têm sido invisibilizadas/subalternizadas pela discursividade hegemônica, afinal, o pretendido é uma educação multirreferencial e dialógica, por meio da qual os sujeitos ensinem e aprendam, afetem e sejam afetados, pois, de acordo com Freire, (1987) não deveria haver hierarquia entre saberes, pois, eles são diversos de acordo com a trajetória de cada sujeito.

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

eurocentrismo, ao agronegócio, ao neoliberalismo e à educação capitalista.

O [entre]tecer desses olhares e caminhos permitem-nos, também, atrelamentos entre as discussões sobre esse pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e as propostas pedagógicas que se fundamenta(ra)m na crítica à sociedade capitalista e à educação como reprodutora das relações sociais injustas ou desiguais, ou seja, com as pedagogias propostas por Freire (1987, 1994, 1996), Saviani (1996, 2008, 2011, 2012, 2013) e Souza (2004, 2006, 2007, 2009). A breve reflexão que nos propomos fazer com o respaldo dessas três grandes referências do pensamento pedagógico latino-americano funda-se nos reconhecimentos de que (i) na perspectiva pedagógica crítica, a educação busca contribuir para a compreensão das realidades que abrangem a *representação da coisa* (aparência/fenômeno) e *a coisa em si* (essência/conceito), para uma transformação dela própria (educação) e da sociedade; (ii) com essa perspectiva, abordagens dos conhecimentos a serem construídos não prescindem das realidades vivenciadas por educadoras/-es e educandas/-os ou do reconhecimento de seus territórios de moradia, de trabalho, de estudo e de materialização de (novas) relações sociais; e (iii) essa reflexão não

está enquadrada em esquemas fechados e, por isso mesmo, não deixa de levar em conta as formações histórica e cultural do pensamento pedagógico brasileiro (assim como não se negligencia que essas formações situam-se histórica e ideologicamente, tais quais os discursos de nossas entrevistadas, e remetem, também, à colonialidade pedagógica impregnada na América Latina).

Para além dessa reflexão e movidos por um inquietar sobre quais as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu, um dentre os cinco municípios do Estado de Pernambuco a participar das duas edições desse Programa, propusemos, com as técnicas da Análise de Conteúdo, uma abordagem qualitativo-interpretativa das narrativas dos sujeitos (gestoras e educadoras) envolvidos na pesquisa, que se alicerça em preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e da Educação Popular (Freire e Souza). A partir das dimensões analíticas *avanço(s)* e *limite(s)* e da definição de unidades de significação/temáticas relacionadas às identidades e às práticas das educadoras do campo e às avaliações do Curso de Aperfeiçoamento, assim como, das implicações delas na *práxis* pedagógica, buscamos situar, por meio de inferências,

não apenas essas narrativas das gestoras e das educadoras do campo de Igarassu entrevistadas (a entrevista semiestruturada foi o instrumento empregado no levantamento de dados), mas as próprias educadoras em seus contextos de vida e de atuação profissional.

### **Engendrando Movimentos n[d]a Educação: as contribuições de Freire, Saviani e Souza**

Na perspectiva de Freire, o cenário capitalista/colonial funda uma situação desumanizante, que limita as ações dos sujeitos, oprimindo-os e negando-os em suas dimensões constitutivas. Compete, então, a esses sujeitos oprimidos lutarem por sua própria libertação e pela de seus opressores – libertar-se a si e aos opressores. O desafio para eles é o de realizarem uma libertação que ultrapasse a mera inversão da situação opressora, ou seja, que supere a própria contradição opressor-oprimido: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros não sejam igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade de que haviam perdido no uso da opressão” (Freire, 1987, p. 46). Trata-se da restauração da plena humanidade na situação dos oprimidos e da superação das *generosidades desiguais* que venham dos opressores (Boufleuer, 1991).

A concepção política de Freire imprime sentido à utopia de construção de uma nova sociedade – livre, solidária e humanista – e impele ao exercício de libertação da própria pedagogia – da luta política a ser instituída no processo da luta libertadora dos oprimidos –, o que sugere, a um só tempo, a dificuldade de prever os acontecimentos de um processo político libertador e a exigência do diálogo para suplantando as práticas opressoras, em prol de uma nova cultura essencialmente humanizadora e humanizante. Para além de uma política pedagógica dos oprimidos, exige-se a união dos *diferentes* na luta contra os antagonismos de classe – estratégia fundamental na luta política de libertação –, sem desconsiderar que essa luta é provida de historicidade e muda de tempo e lugar: “Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos”. (Freire, 1994, p. 43).

Ao rejeitar as *generosidades desiguais* do saber ao oprimido e indicar uma necessária postura dialógica entre esses atores sociais, Freire evidencia que o projeto de libertação deve ser construído *com o* oprimido, sendo decisivo que se atribua a ele o respeito e a capacidade de

assumir uma posição viabilizadora de sua libertação. Precisamos, no entanto, lembrar o quão perigosas podem ser uma postura dialógica e uma produção de discurso sobre a alteridade/*outridade*, por mais estranha que essa afirmação possa soar, uma vez que elas podem, no contraponto à libertação desejada, revelar-se eficazes na negação de identidades e de saberes: o *outro* oprimido e o *outro* do discurso colonizador não deixam de escancarar diferenças e segregar a(s) cultura(s) dos povos dos campos, das águas, das florestas. É o que vemos hoje no governo que discursa *respeito às diferenças*, mas suas práticas caminham noutro sentido, pois defende um modelo econômico amparado no agro-hidro-minério-negócio e na apropriação privada dos recursos naturais, desrespeitando nossa biodiversidade e os direitos dos povos do campo.

Como bem afirmou Dussel (s.d, p. 49), “A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor”. Mas, ele também afirmou (p. 27) que “A proximidade, o face-a-face do homem com o homem, deixa sempre lugar à distância”. Não existiria, então, mesmo no dialogismo e na alteridade/*outridade*, presenças *na distância/na ausência* a serem consideradas nessa luta pela libertação dos oprimidos? Esse parêntese foi aberto para nos fazer lembrar que são

contínuas e complexas as tensões que compõem o campo de força das relações de dominação e que elas precisam ser consideradas, ao discutirmos as pedagogias críticas, pois conhecer o *outro* não significa submetê-lo, tão somente, a valores e referências particulares, assim como significar o *outro* implica, antes, significar a história e formas de dizer e de fazer que também podem ser ideadas por alteridades/*outridades* que, a partir da negação ou da ausência (ou distância), gerem efeitos/estratégias de controle, de discriminação, de subalternização.

Já com a perspectiva de Saviani – Pedagogia Histórico-Crítica –, procura-se deslocar a questão dos métodos de aquisição de conhecimentos (esses conhecimentos são por ele concebidos como patrimônio das classes dominadas e instrumentos de superação das relações de subordinação e expropriação) para o/a educador/-a e evidenciar que a falta de compreensão da dialética sujeitos, grupos sociais e sociedade e de suas dimensões implica desconsiderar, por vezes, o contexto das mediações promovidas pelo/a educador/-a, inclusive na sensibilização das/dos educandas/educandos quanto às múltiplas relações sociais que constituem a realidade na qual eles/elas se inserem. Os pressupostos filosóficos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica, então, dizem

respeito à compreensão das relações sociais historicamente instituídas pelos sujeitos em sociedade e à necessidade de eles contribuírem, por meio da educação, para um movimento de transformação dessa sociedade em mais justa e igualitária. Se a finalidade política da educação é essa transformação da sociedade, Saviani (2012, p. 68-69) afirma que, nesse processo, seu papel é o de contribuir, também para essa transformação, assumindo que

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ele elemento secundário determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Como referencial teórico e visando à sustentação de suas análises da realidade social, os estudos de Saviani assentam-se no pensamento materialista histórico-dialético. Esse referencial permite ao teórico ultrapassar os liames do *senso*

*comum educacional*, pois viabiliza reflexões acerca dos fenômenos educacionais e educativos e o alcance de uma compreensão (consciência filosófica) aprofundada da realidade concreta/pensada da/para a educação. A contribuição da educação para a transformação social na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é, portanto, a de criar condições objetivas e sistematizadas de apropriação crítica, pelas/pelos educandas/-os, de conteúdos culturais, significativos para elas/eles e ressignificados por elas/eles, como instrumentos de [re]construção de uma prática social transformadora – a educação é percebida, então, como mediadora da prática social, que se coloca como pontos *de partida* e *de chegada* da prática educativa. Trata-se de teoria/método pedagógico/-o que parte *da* prática social em que estão inseridos as/os educadoras/-es e as/os educandas/-os para o enfrentamento de problemas apresentados *na(s)* prática(s) social(-is) delas/deles, em trocas constantes entre teoria e prática.

Para o teórico (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica é um movimento essencialmente prático, mas que se alimenta da teoria para dar direção à prática – ainda que ela tenha primado sobre a teoria por ser originante, enquanto a teoria é derivada. Isso implica afirmar que, a um só tempo, a prática é fundamento,



critério de verdade e finalidade da teoria, mas precisa ser iluminada pela teoria. É assim, nesse primado da prática (social e educativa), que consideramos a contribuição de Saviani/da Pedagogia Histórico-Crítica para as discussões acerca da colonialidade/decolonialidade da educação, uma vez que constatamos a relevância de se pensar os problemas da realidade e da educação como processo de formação humana omnilateral – um desafio que exige um pensamento reflexivo-dialético-ação-reflexão-ação sobre a prática social, em contexto no qual a educação é compreendida como mediadora de uma prática social global. É, também, pensando alternativas epistêmicas à colonialidade, que se evidencia a necessidade de um pensamento que visibilize as lutas contra ela a partir das pessoas e de suas práticas (sociais, epistêmicas, educativas, políticas etc.).

Para Souza, a Educação Popular (EP), desde a sua origem, seus princípios e sua função social, é compreendida como um instrumento de intervenção na realidade e na construção de uma sociedade alicerçada na ética, a partir das lutas e da solidariedade,

... contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva, inclusive, a partir do tema da vida

cotidiana no cenário da luta política que obriga a todos revisarem radicalmente as formas de construção dos papéis sociais que se assumem e das relações sociais que se mantêm ou que se deve lutar para transformá-las (Souza, 2007, p. 122).

Desde sua origem até nossos dias, a Educação Popular sempre esteve nesse movimento político, dialético e ético com as classes populares, respeitando seus princípios, criando e [re]criando suas práticas, metodologias, pedagogias, estratégias de enfrentamento ao capitalismo globalizado, neoliberal, neodesenvolvimentista, em busca de melhores condições sociais, materiais e de educação para as classes populares. Tem-se aí um grande desafio para os sujeitos educativos, principalmente para nós, educadoras/-es populares, que é respeitar e considerar os saberes populares, seus conhecimentos, para, em diálogo com o saber científico, construir novos saberes, permeados pelas emoções e subjetividades, a fim de contribuir com a mudança social, com a desnaturalização da colonialidade e favorecer o crescimento humano de todos os sujeitos educativos envolvidos. Assim, de acordo com Souza, os conhecimentos construídos na *práxis pedagógica* podem contribuir para a ressocialização. Compreendemo-nos como seres inacabados e inconclusos, logo, esses processos de ressocialização dar-se-ão ao

longo da vida, na busca da construção da humanidade do ser humano.

... a ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural, como o dos professores, com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, mais humanos. (Souza, 2009, p.200)

Os processos de ressocializações podem ajudar a nos humanizar, mas também a desumanizar. De acordo com Souza, às mudanças nas formas de pensar, de nos compreender e compreender aos outros, às instituições, à natureza dá-se o nome de *reconhecimento*; as mudanças nas emoções e formas de agir é chamada de *reinvenção*; e à junção/somatória desses processos nomeia-se *ressocialização*. Nessa perspectiva, a ressocialização pode ser um caminho para desconstruir a tríade da colonialidade do *poder*, do *saber* e do *ser*.

Compreendemos, assim, que a educação é um determinante fundamental para a transformação social. Souza provoca-nos a vivenciar os conteúdos de aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto não escolar, como estratégia de democratização fundamental à sociedade. Com relação às práticas não escolares,

destacamos as diversas experiências significativas dos movimentos sociais populares, que são a base da Educação Popular, e que confrontam com os efeitos das colonialidades em nossos dias. No momento atual do país, o atraso e o conservadorismo estão *na ordem do dia*; temos a militarização ocupando locais estratégicos de poder, principalmente no alto escalão do governo, e a extinção de espaços que representam a luta da classe trabalhadora, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Chegamos a um momento em que a sociedade civil organizada deve retomar seu protagonismo, [re]inventar-se de formas crítica e criativa e fazer da educação e da cultura populares instrumentos de resistência e de insistência para a construção de sociedade menos desigual.

### **Programa Escola da Terra em Pernambuco e em Igarassu**

As/Os educadoras/-es do campo são interpeladas/-os quanto à construção de um *fazer pedagógico* que nunca se encerre em si mesmo, que nunca se torne *pronto* e que viabilize uma escola promotora, de fato, das transformações necessárias ao campo e aos seus sujeitos. Isso implica a materialização de uma política para a

educação que se volte aos interesses sociais dos povos do campo e se foque em questões tanto de construção dos conhecimentos e culturas quanto “... das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (Caldart, 2012, p. 257). Nesse quadro e levando-se em conta a formação continuada dessas/desses educadoras/-es, foi implementado o Programa *Escola da Terra*, de 2014 a 2016.

No Estado de Pernambuco, o Programa *Escola da Terra* foi realizado em duas edições: a primeira edição (2014) teve o período de vigência da ação de 02 de maio de 2013 a 30 de dezembro de 2015 e a segunda edição (2015), no período de 01 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2016. Em ambas as edições, realizou-se o Curso de Aperfeiçoamento para Professores/-as de Escolas do Campo e Quilombolas (vivenciado em alternância pedagógica – *tempo universidade e tempo comunidade*). Para a realização do Programa, existia uma parceria entre o Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma Instituição Pública de

Ensino Superior (IPES), os movimentos sociais sindicais, o governo estadual e os municípios que aderiram a ele por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

A responsabilidade de oferecer o Curso de Aperfeiçoamento no Estado de Pernambuco foi do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) –, cujo objetivo geral (Projeto Político Pedagógico (PPP), 2015, p. 1) foi o de

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

Com relação às/aos cursistas, de acordo com a Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, a seleção, as despesas com hospedagem e os deslocamentos para participação no Curso de Aperfeiçoamento consistiam em responsabilidades das Secretarias Municipais de Educação. A meta nas duas edições para o Estado de Pernambuco foi a de atender a 1000

cursistas; foram matriculados 958 cursistas, sendo 188 evadidas/-os, 01 desistência e 769 aprovadas/-os. Na primeira edição dele, participaram 13 municípios e, na segunda edição, 27 municípios de Pernambuco.

A avaliação das/dos cursistas aconteceu no próprio percurso formativo, nos *tempos universidade e comunidade*, por meio dos seguintes instrumentos: “...pesquisas de campo, atividades prático-pedagógicas, elaboração de planejamento coletivo, apresentações orais e de relatórios escritos, elaboração e utilização de material didático-pedagógico, elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica” (PPP,

2015, p.9). Com relação à avaliação do curso, ao final de cada módulo, as/os cursistas responderam a um questionário sobre a organização e o funcionamento do Curso de Aperfeiçoamento, além de participarem da avaliação feita pela “...coordenação de Educação do Campo na SECADI/MEC, pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROExC), pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFPE), pela Comissão Pedagógica” (PPP, 2015, p.9).

Apresentamos, na sequência, alguns dados referentes ao Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco:

Tabela 1 – Escolaridade das/dos Cursistas.



Fonte: Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco.

Com base nos dados dessa tabela, percebemos vários elementos que definem/marcam características da turma de cursistas e a identidade dessas/desses educadoras/-es do campo. A maioria

das/dos participantes possuem o Ensino Superior (68,2%), porém há uma parcela que ainda não o possui (31,8%), mas que tem exercido a função de educadoras/-es. Isso ratifica a luta dos movimentos sociais

camponeses por políticas públicas que garantam o acesso à educação, dos anos iniciais ao Ensino Superior, aos povos do

campo e, principalmente, à classe das/dos trabalhadoras/-es da educação.

Tabela 2 – Vínculo das/dos Cursistas com a Rede de Ensino.

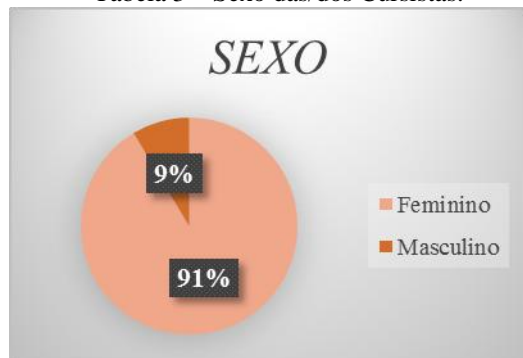


Fonte: Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco.

Outro elemento que influencia a condição de trabalho é o vínculo empregatício dessas/desses educadoras/-es. De acordo com dados da tabela 2, a categoria *contrato temporário*, do ponto de vista quantitativo, está muito próxima da categoria *concursado* e essas categorias, por sua vez, estão abaixo da *outros*. Isso pode indicar fragilidade na valorização profissional e insegurança na vida dessas/desses educadoras/-es, descontinuidade do processo de ensino, rodízios e mudanças de espaços (rural-rural e rural-urbano), fragmentação/fragilização das/dos profissionais da educação como

categoria e, conseqüentemente, como classe trabalhadora, enfim, situações que influenciam a construção das identidades profissionais dessas/desses educadoras/-es. Ao mesmo tempo, também pode provocar uma reflexão-ação delas/deles na busca por articulação e organização classistas, tanto nos municípios quanto no Estado – por que não construir uma rede de educadoras/-es do campo do Estado de Pernambuco, se as condições de trabalho são muito parecidas e a luta é a mesma? Segundo Souza (2009), a esse fenômeno chamamos *ressocialização*.

Tabela 3 – Sexo das/dos Cursistas.



Fonte: Programa *Escola da Terra* em PE.

Os números também indicam, de acordo com a tabela 3, que as mulheres são responsáveis, na maioria das vezes, pela escolarização das séries iniciais. Várias são as possíveis leituras disso, como a precarização das condições de trabalho ou os estereótipos instituídos social e culturalmente de que mulheres são mais dóceis e relacionáveis (os homens provedores e as mulheres maternas) – não à toa as mulheres são minoria no Ensino Superior, assim, sustém-se uma relação de hierarquia e de submissão, fruto das colonialidades do *poder* e do *ser*. Percebemos, também, que a maioria das/dos cursistas, é negra (soma de pretos e pardos), mas isso não se configura nos dados da tabela 4, pois há uma autodeclaração “parda” – por que será que elas/eles se veem assim? É uma dimensão do racismo que está no campo da subjetividade, não palpável, pela distribuição desigual das oportunidades? Por ser a população com menor renda e qualidade de vida? Por sofrer maiores

Tabela 4 – Raça/Etnia das/dos Cursistas.



Fonte: Programa *Escola da Terra* em PE.

índices de violência? Esse é mais um dentre os problemas histórico-sociais presentes no campo e que não pode passar despercebido nas formações, principalmente de quem está na função de docência.

Nessa cenografia, insere-se Igarassu. Em ambas as edições do Programa *Escola da Terra* nesse Município, ao final do Curso de Aperfeiçoamento, as/os educadoras/-es deveriam apresentar os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica que foram construídos e desenvolvidos junto à comunidade escolar. Os acompanhamentos pedagógicos, que são parte integrante do Programa e da formação dessas/desses educadoras/-es (por ajudar a compreender as metodologias em desenvolvimento e as articulações propiciadas com o/pelo *Tempo Universidade*), foram feitos pela professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, que se ocupou, em Igarassu, tanto da formação de educadoras/-es do próprio Município quanto das/dos de Itapissuma.

Em um de seus relatórios (primeiro módulo), reforça-se a importância do estudo dos fundamentos e princípios da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que se justifica a necessidade da formação continuada específica para as/os educadoras/-es do campo “...muitos solicitaram explicação sobre a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural e de que forma as escolas multisseriadas poderiam agregar os princípios pedagógicos da Educação do Campo” (Relatório TU1 TC1, 2016, p.6). Outro aspecto destacado são as dificuldades quanto à construção coletiva dos projetos de intervenção, uma proposição que muitas/-os nunca tinham experimentado, mas que foram se desafiando a aprender durante o processo: “Esse foi um momento importante para saber o grau de compreensão sobre o fazer um projeto de pesquisa de cunho pedagógico. Muitos não tinham ainda escrito um projeto, vivenciado a experiência e sentiam (sic) muito indecisos e receosos em relação a sua capacidade” (Relatório TU1 TC1, 2016, p.6).

Como a identidade (individual ou profissional) é um constructo moldável e multidimensional, durante a formação, vários momentos foram de questionamentos, reflexões e problematizações acerca de ser educador/-a

do campo e do [re]conhecimento do território camponês e de como isso impacta a prática pedagógica: “... Não há mudança de postura, sem o conhecimento de si, do outro, do contexto e do que se quer de forma objetiva e subjetiva. É o encontro do eu com o profissional socialmente e ideologicamente situado” (Relatório TU2 TC2, 2016, p.4). Muitos desses questionamentos surgem por consequência das reflexões construídas durante as formações, na perspectiva de compreender melhor a realidade na qual o/a educador/-a se insere e de como intervir para melhorar as condições de existência no campo:

- 1) Como trabalhar cada problema da comunidade com a dimensão política partidária que envolve a escola e impede o reconhecimento/envolvimento do/no contexto?
- 2) Qual o papel da educação com a agroecologia, suas práticas e modos de produção se a escola não tem condições de implantar e implementar projetos agroecológicos?
- 3) Como o professor/a pode ser um ser político se a sua condição política é de dependência do poder político instituído já que, em sua maioria, estão subordinados, com vínculos temporários, a um poder? (Relatório TU2 TC2, 2016, p.4)

São questões que interferem diretamente na prática pedagógica das/dos educadoras/-es, na construção de suas identidades, na responsabilidade da gestão, na relação com a comunidade, enfim, na prática social e revela um

comprometimento na busca de possíveis soluções. Há, ainda, a necessidade de uma [re]leitura das realidades onde as escolas se situam, bem como das ocupações que as famílias têm, visto que, por ser um Município litorâneo (Litoral Norte do Estado de Pernambuco), ocorre nele um misto de atividades profissionais que impactam a economia regional: um polo industrial, áreas pesqueira e agrícola e o turismo local – como isso influencia a identidade dos povos do campo e a reterritorialização camponesa? – “Essa característica dificulta a discussão em torno da educação do campo enquanto um paradigma que luta pela terra, reforma agrária; mas os identifica em torno da sobrevivência no e pelo trabalho, categoria central da educação do campo, junto com a terra” (Relatório TU2 TC2, 2016, p.6).

Esses aspectos, também presentes nas entrevistas, levam-nos a refletir sobre o quanto importante é que as gestões garantam

uma formação continuada específica para as/os educadoras/-es do campo, balizadas nos fundamentos e princípios da Educação do Campo, com respeito aos saberes locais, fortalecendo as potencialidades econômicas, culturais, artísticas e ambientais, a identidade camponesa, na busca de se viver no campo com dignidade e com outra lógica e forma de desenvolvimento. Como o Município possui 23 escolas do campo (conforme figura abaixo), nas duas edições, 10 escolas foram contempladas para participar do Programa, cedendo, cada uma delas, uma educadora, no entanto, duas escolas estavam em ambas as edições. Não sabemos qual o critério dessa escolha, mas, para o Município, já que não pode disponibilizar mais escolas/educadoras, não seria mais interessante favorecer que outras participassem do Programa, ao invés de repetir participações?



Figura 1 - Localização das Escolas do Campo de Igarassu.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Igarassu.

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos sociais e sindicais, muito antes da luta pela mudança de concepção rural x campo, desde a compreensão de luta pelo direito à terra e, por conseguinte, de políticas públicas que garantam condições de vida digna (inclusive a de [re]conhecer a função social da educação que contribua com a transformação da realidade, na perspectiva da interculturalidade crítica). Dessa forma, reiteramos que a Educação do Campo procura romper com a lógica de subalternidade urbanocêntrica imposta historicamente aos povos do campo, por meio de práticas, de perspectiva decolonial, que respeitem os princípios da Educação do Campo e que viabilizem

novas práticas críticas e criativas, com protagonismo dos povos do campo.

Nesse sentido, reconhecemos como necessária a permanência na luta por políticas públicas que neguem as colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser*, na busca pela construção de projetos decoloniais que visem a compreender os processos econômicos, políticos e culturais como formadores do humano e de transformação da realidade. Desse ponto de vista, o Programa *Escola da Terra* pode ter sido uma experiência que propiciou essa reflexão-ação de seus sujeitos e de suas atuações em seus territórios. Por esse ângulo, cabe um questionamento: de que forma as práticas vivenciadas pelas educadoras podem ser reinventadas e socializadas?

### **Pelos Meandros da Pesquisa: percursos, decursos e recursos**

Consideramos, com o respaldo de Bardin (2016), que uma pesquisa qualitativa viabiliza o trato da questão do significado e da intencionalidade como próprios dos atos, das relações e das estruturas sociais (tomadas, tanto em seu surgimento quanto em suas transformações, como construções humanas significativas). Assim, uma abordagem qualitativa pode ser aplicada ao estudo de identidades, de representações, de relações, de percepções, de concepções e de história(s) – produtos das interpretações que os sujeitos fazem de si, de seus *outros*, de seu entorno e dos artefatos criados por eles. Trata-se de uma abordagem que propicia, também, a criação de novos enfoques ou de novos conceitos e categorias de análise no decorrer de uma pesquisa. Com ela, temos um modelo de entendimento – caracterizado da empiria e sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado – das possíveis [inter]relações entre elementos e das formas de manifestação do objeto de estudo (Minayo, 2016).

Dentre as distintas técnicas de organização e de análise de dados em uma pesquisa qualitativa, está a Análise de

Conteúdo (AC). Composta por procedimentos sistemáticos que viabilizam o levantamento de indicadores – quantitativos e/ou qualitativos –, a AC permite-nos não apenas inferir *sobre* como qualificar as vivências do sujeito e suas percepções acerca de um objeto e seus fenômenos (Bardin, 2016). O acesso a esses indicadores de um texto – sejam eles enunciados por “...axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado em grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana ...” (Oliveira, 2008, p. 570) – permite ultrapassar as incertezas dos pressupostos de uma pesquisa, pela necessidade mesma de enriquecimento da leitura, mediante a compreensão dos sentidos deles e de desvelamento das possíveis relações estabelecidas, para além daquilo que eles possam sugerir em um primeiro momento.

Para Bardin (2016), a Análise de Conteúdo divide-se, de modo operacional, em (i) pré-análise; (ii) exploração do material ou codificação; e (iii) tratamento de resultados e interpretações. A primeira etapa envolve leitura flutuante – exige que

o/a pesquisador/-a põe-se em contato, direto e intenso, com o material de campo do qual poderão emergir relações entre hipóteses ou pressupostos iniciais –; composição do(s) *corpus/corpora* – remete à constituição do universo estudado e à definição de critérios de validade qualitativa, como a exaustividade, a homogeneidade, a exclusividade, a objetividade e a adequação ou pertinência –; e [re]formulação de hipóteses ou pressupostos – sugere o processo de retomada da etapa exploratória e dos questionamentos iniciais. Ainda nessa etapa, devem ser elaborados os indicadores que fundamentarão a interpretação final. Na etapa seguinte, o/a pesquisador/-a deverá definir categorias (categorização), que são enunciados ou palavras significativas, em função das quais o conteúdo de uma fala (em nosso caso, resultantes das entrevistas) será organizado – o pesquisador *recortará* o texto em unidades de registro (palavras, enunciados, temas, personagens, acontecimentos etc.), escolherá as regras de contagem, mediante codificações e índices quantitativos, para, finalmente, realizar a classificação e a juntada de dados, desta feita, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas especificadoras do tema. A última etapa aponta para o levantamento de inferências e a realização de interpretações aportadas

no quadro teórico da pesquisa ou abre outras perspectivas, em torno de novas dimensões teórico-interpretativas que possam ter sido sugeridas pela leitura do material levantado e analisado.

Muitas vezes, é necessário, também, capturar um saber depositado por trás ou para além da superfície do texto. Nem sempre conhecemos o caminho para isso (ou caminhos – invariavelmente, os caminhos para esse intento são plurais) e escolhê-lo, como em todo o mais, poderá implicar riscos e não nos assegurar resultado(s) satisfatório(s). Dessa forma, a elaboração de uma pesquisa reflete escolhas de percursos (espaços), decursos (tempos) e recursos (ferramentas e sujeitos), e a posição do/da pesquisador/-a como leitor/-a privilegiado/-a por dispor delas. Isso nos sugere o cuidado em não sobrepor o ponto de vista ou os valores do/da pesquisador/-a a esse objeto/fenômeno e o necessário domínio das técnicas (nesta pesquisa, as propostas pela AC); precisamos lembrar que nem sempre temas frequentes são temas importantes ou, na contramão disso, que temas pouco recorrentes sejam irrelevantes à compreensão do pesquisado. Nas entrevistas que fizemos, percebemos, por exemplo, temas reprimidos ou de difícil verbalização (marcados por não-ditos ou desditos e até mesmo por lágrimas), que

nos exigiram reflexão impensada, num primeiro momento, sobre a elaboração e a apresentação das questões às educadoras entrevistadas. Por mais que nossa pretensão tenha sido a de contemplar temas de forma a levá-las a manifestações de suas percepções, independentemente dessa dificuldade de verbalização ou de incômodos, não nos eximimos dessas situações, o que evidencia o papel do/da pesquisador/-a não apenas na formulação das perguntas, mas na condução das entrevistas, a fim de se alcançar e respeitar as subjetividades (bem como suas relações e interlocuções na/com a malha social).

Lembramos, ainda, que esses dados não são meramente da ordem da informação (dado informativo), mas da narração (dado narrativo), uma vez que da pergunta advém uma resposta, mas dela advém a construção de um discurso, ou seja, o conjunto de respostas (ou de informações) concede densidade simbólica e configuração narrativa (contamos uma história) ao objeto/fenômeno estudado, sob diversas ópticas. Para García (2000), a narração não é (embora, em nosso ponto de vista, também possa vir a ser) informação factual, mas uma lembrança que envolve interpretação subjetiva sobre os fatos narrados; já, para nós, é nisso que reside (e justifica nossa escolha) a importância da entrevista: mais do que o

recolhimento de informações, ela permite acessar uma narrativa com a qual se recuperam, comentam, contrastam, interpretam histórias, memórias, identidades, experiências e atuações.

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

Os conteúdos de unidades de significação/temáticas dessas entrevistas, em articulação com a categoria *prática pedagógica*, foram analisados, como já afirmado, mediante as técnicas da Análise do Conteúdo, com a proposição de inferências sobre eles. Não nos esquecemos nesse percurso de que a “... pluralidade de possibilidades de pesquisa envolvendo a mesma temática é a expressão não apenas das peculiaridades das subjetividades, mas também da *diversidade de mundos no mundo* (Hissa, 2013, p. 69, grifos do autor), nem que

... um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico... mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original. O texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura. (Barthes, 2004, p. 63).

Também não nos esquecemos da afirmação de Bardin (2016, p. 45) de que a/o analista trabalha com vestígios, tal qual um arqueólogo, e que *há qualquer coisa por descobrir* graças a esse trabalho e ao fato de que “...o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir... conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio...”. Para nossa tarefa de perceber *mundos no mundo* de nossas entrevistadas, também contaram muito as riquezas histórica,

artística, religiosa, patrimonial e cultural do Município de Igarassu, um verdadeiro celeiro, que pode comungar com os princípios da Educação do Campo, com o [re]conhecimento de sua realidade e com o fortalecimento de suas manifestações. Trata-se, por si só, de fonte rica e viva para compor o currículo das escolas do campo, pois pode proporcionar reflexões e ações a serem desenvolvidas pelos sujeitos educativos, na perspectiva da humanização do ser humano.

### **Caleidoscópio das Práticas Pedagógicas**

Bem tenta nos advertir Ginzburg (2010) sobre as tensões e pluralidades de/em um texto – “A superfície do texto registra tensões subterrâneas, como um sismógrafo (...) Dentro de um texto, há sempre uma pluralidade de vozes e situações. É possível colher ali traços da realidade que está fora dele” –, cremos, no entanto, nunca estarmos suficientemente preparados para elas. As análises que se seguirão comprovarão certo despreparo para o que o *sismógrafo* registra e para o que, principalmente, os olhares entreveem dessas múltiplas tensões e vozes. Por fim, importa pouco se indicadores textuais ou discursivos foram bem delineados, quando lidamos com vivências e querências, mas, como não os podemos negligenciar na pesquisa, tentamos não apenas os

recuperar, mas analisá-los em observância aos preceitos metodológicos descritos anteriormente.

Nessa perspectiva, aspectos como a própria caracterização dos tempos-espacos de formação e dos sujeitos do processo formativo, as concepções de realidade escolar e de Educação do Campo, o papel da gestão e a avaliação do Curso de Aperfeiçoamento e dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica constituíram unidades de significação (unidades temáticas) dos recortes enunciativo-textuais postos em análise – ainda que, neste texto, para atender às diretrizes de publicação e, a um só tempo, lidar com o objetivo nele proposto, tenhamos optado por apresentar as análises de apenas duas dessas unidades: *Educadora* e *Curso de Aperfeiçoamento*. Nossas tarefas foram as de, a partir da abordagem técnico-analítica da Análise do Conteúdo, perceber como distintas complexidades foram construídas no contexto da segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu e de analisar em que medida essa construção tem influenciado a prática pedagógica das educadoras que participaram dessa edição do Programa.

### **Unidade de Significação Educadora**

Ao analisarmos a Unidade de Significação *Educadora*, percebemos em conteúdos das entrevistas a importância do curso/formação para:

- a construção das identidades profissional e de educadora do campo

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

- as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento na prática pedagógica e em vivências cotidianas

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

- a colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo

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

- um novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas

As atividades de casa também despertou essa questão da comunidade estar presente, que não tinha muito isso na minha prática... então, muita pesquisa, conversa com seus pais; então, poder colocar uma atividade... não sei, vamos falar sobre o mesmo assunto, matemática: conversam com seus pais, como é que eles fazem isso no dia a dia? Como é que eles vão tentar medir um terreno, como é que eles vão... Então, buscar mesmo deles terem uma relação com a família, para eles verem que isso não fica na teoria assim... não sei... e ... acho que sempre tentar fazer esse *link* com necessidade, qual é a necessidade deles? Como a gente pode tentar suprir essas necessidades com que a gente tem, mas não pode melhorar a vivência no campo? (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora)

- a ampliação de perspectivas teórico-práticas

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

e

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

O contributo do Curso de Aperfeiçoamento para a formação das educadoras ficou evidente, ao estimulá-las a terem uma compreensão ampliada da realidade, de sua função social nela, e dos processos de reprodução social dos sujeitos do campo, afiliando-se às suas lutas e conquistas. Outra compreensão evidenciada foi a de territorialidade, espaços em que as relações sociais se constituem e são realizadas, particularmente sobre o território camponês, uma vez que a relação social que o constrói se desenvolve no espaço familiar, no comunitário, o que percebemos com a recorrência, por parte da educadora, ao termo *aqui*. Trata-se de um desafio na/para a formação das educadoras: sensibilizá-las para entenderem esse território, suas nuances, sua dinâmica de comunidade, de lugar, de relações sociais nas quais elas próprias estão inseridas e de como tornar isso *conteúdos a serem estudados*. Isso implica, também, uma reflexão sobre os diversos conceitos, temáticas e suas relações com as

possíveis mudanças d[en]as práticas pedagógicas dessas educadoras.

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

### **Unidade de Significação Curso de Aperfeiçoamento**

Como esta unidade de significação permitiu-nos o levantamento de vários aspectos que apontam ora para os *avanços* ora para os *limites* da segunda edição do Programa *Escola da Terra* em Igarassu/PE,

selecionamos, para os propósitos desta publicação, apenas os recortes narrativos e as análises deles que cooperaram, de alguma forma, para uma percepção mais efetiva das mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo entrevistadas:

- novo olhar sobre a realidade camponês, subsidiando as práticas pedagógicas

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

Os diferentes conteúdos temáticos denotam a influência do Curso de Aperfeiçoamento na formação das educadoras e nas mudanças de suas práticas pedagógicas e como é importante/enriquecedor os sujeitos educativos refletirem sobre sua prática e [re]pensarem sua *práxis*. Mesmo com as diversidades do campo em Igarassu, de que forma cada educadora pode reinventar sua prática? Acreditamos que no trato do material didático, no enxergar a realidade ao redor da escola de outra forma, no articular pesquisas nas comunidades, na participação familiar nos estudos, enfim,



no conhecer os princípios da Educação do Campo, nesse caso, o de valorização dos *diferentes saberes no processo educativo*, e o de possibilitar a materialização deles em diversas realidades. Dessa forma, criam-se fissuras na lógica imposta historicamente de Educação Rural, na forma de ensinar, no construir conhecimentos, nas relações sociais e suas consequências para os sujeitos que vivem no/do campo e na valorização dos saberes das comunidades nas quais vivem/nas quais estão inseridos, [re]construindo-se uma Educação do Campo com dignidade para seus sujeitos.

Nesse movimento, os sujeitos educativos (gestoras, educadoras, educandas/-os) vão se percebendo como produtoras/-es de conhecimentos e compreendendo que a educação é uma produção coletiva, tem uma função social, tem sentido e pode ajudar a nos humanizar e a nos desumanizar, a depender de como ela é pensada e praticada. Partindo dessa compreensão, qual o significado para esses sujeitos que produzem/constroem a política municipal de Educação do Campo? Até que ponto essas compreensões/ações impactam a política municipal de Educação do Campo? Há um reconhecimento por parte da gestão acerca das mudanças em algumas escolas e de como reverberar isso para toda a rede?

- reedição do Programa *Escola da Terra* como fortalecimento, via Governo Federal, para a Educação do Campo

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

De acordo com os conteúdos das entrevistas, há um consenso de que a reedição do Programa *Escola da Terra* contribuiu para um novo olhar sobre o campo, para a formação de suas identidades como educadoras do campo e possibilitou uma reflexão crítica sobre suas *práxis*, a gestora destaca-o como *norte em Educação do Campo/caminho certo*. Todavia, antes de o Programa ser vivenciado, já existiam os marcos históricos e regulatórios, os fundamentos e os princípios da Educação do Campo. Então, como esse conjunto de elementos era compreendido e vivenciado no Município? Até quando a ideia de fomentar projetos e programas como definidores *do que fazer* perdurará, ao

invés de promover-se luta coletiva pela construção de políticas públicas de Estado que garantam o direito à educação de qualidade para essa população? Não são as ações conjuntas da gestão e das práticas pedagógicas vivenciadas nas diferentes realidades que determinam o sentido de uma educação na busca da humanização e da emancipação?

- caráter inovador da formação e contribuições para a prática pedagógica

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

São diversos os exemplos, nos conteúdos das entrevistas, de transformações da prática docente em sala de aula e fora dela – aqui compreendendo essa prática como um dos elementos da *práxis* pedagógica, de acordo com Souza (2009). Os outros elementos que conformam essa concepção como uma ação coletiva institucional são as práticas discente e gestora, na construção de conhecimentos que garantam as condições subjetivas e objetivas do crescimento

humano. Nessa perspectiva, há uma aproximação com o sentido da Educação do Campo, visto que ela é pensada a partir de sua especificidade, dos contextos do campo e de seus atores na busca pela humanização. Num conteúdo específico, identificamos que, mesmo a educadora atuando em uma escola urbana, sua prática docente foi reinventada por influência desse Curso, que propiciou uma compreensão ampliada acerca da realidade e de sua atuação nela. Talvez esse *caráter inovador* tenha sido provocado nas educadoras pela compreensão dos princípios da Educação do Campo e suas reflexões-ações.

Para além dos conhecimentos disciplinares, para além dos muros da escola, há um novo olhar de [re]conhecimento do território camponês como conteúdo educativo, com sua problematização e com o aguçamento da criticidade dos sujeitos educativos, no sentido de intervir na realidade e de tentar diminuir a desigualdade social imposta por um sistema que suga os nutrientes da natureza em prol de sua mercantilização, de poder e de desumanização. Os povos do campo têm o direito de ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, para, também com eles, fortalecer suas lutas e bandeiras. Para que isso ocorra, é fundamental uma educação que contribua

com a construção de conhecimentos críticos sobre as diversas realidades do campo e com projetos de intervenção sociopolítica que melhorem a qualidade de vida material e simbólica desses povos.

### **Considerações (quase) finais**

Nosso intuito com esta pesquisa foi o de analisar as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras de escolas do campo do Município de Igarassu que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/-as de Escolas do Campo e Quilombolas (segunda edição do Programa *Escola da Terra*), realizado no *campus* do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, no ano de 2016. Utilizamos, para esse propósito, das técnicas da Análise de Conteúdo tanto para lidar com enunciados de entrevistas realizadas com essas educadoras e com gestoras da Secretaria de Educação de Igarassu (secretária e coordenadora/tutora), que ora apontassem para possíveis mudanças d[n]a *práxis* pedagógica (educadoras) ora sinalizassem o que é possível ou desejável conseguir-se por meio da política educacional para o campo no Município (gestoras), quanto para avaliar em que sentido e até que ponto a participação no processo formativo do Curso de Aperfeiçoamento colaborou/tem

colaborado para uma (mudanças) e outra coisa (construção de políticas educacionais d[n]o campo).

Dessa forma, notamos, com a análise das unidades de significação *Educadora e Curso de Aperfeiçoamento*, que, além de ser um direito, é necessário garantir uma formação continuada e permanente para as/os trabalhadoras/-es da Educação do Campo; a construção do currículo enraizado nas diversidades camponesas; a vivência dos princípios da Educação do Campo; o fortalecimento e a troca dos diversos saberes na relação escola-comunidade-movimentos sociais; a construção de projetos de intervenção social aliados às potencialidades locais; a valorização das manifestações artísticas e da cultura camponesas; o novo olhar das/dos gestoras/-es para a Educação do Campo; a formação de projetos políticos pedagógicos de acordo com a realidade camponesa; a criação de uma rede de socialização/troca de experiências entre as/os educadoras/-es do campo; a propagação da agroecologia nas escolas do campo; a construção de políticas públicas para a Educação do Campo (em todos os níveis e modalidades) em detrimento da proliferação de projetos/programas; e a efetivação do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Em relação aos *limites* nas unidades de significação, identificamos a relação das educadoras do campo à sua vinculação profissional; a necessidade de formação continuada e específica para as educadoras do campo; a descontinuidade do Programa *Escola da Terra*; a colaboração parcial aos municípios por parte da Secretaria Estadual de Educação; a não priorização ou a falta de investimentos em políticas públicas para a Educação do Campo; o número reduzido de educadoras do campo no Curso de Aperfeiçoamento; o desprestígio da Educação do Campo em relação à Educação Urbana; a ausência de espaços de partilha de saberes construídos no Curso de Aperfeiçoamento; e o curto tempo para desenvolver os projetos de intervenção sociopolítico e pedagógico.

Acerca dos *avanços* identificados nas unidades de significação, destacamos a priorização da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Igarassu; o novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas; o desenvolvimento de novos projetos temáticos; a interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora; a construção das identidades profissional e de educadora do campo; as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento na prática pedagógica e em vivências cotidianas; a

colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo; a ampliação de perspectivas teórico-práticas; a valorização dos saberes locais; a promoção da interdisciplinaridade; a apropriação e a socialização das vivências agroecológicas; o [re]conhecimento dos saberes do território e dos sujeitos de direitos; a produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-famílias; a construção de projeto envolvendo escola-comunidade; e as mudanças de perspectivas e de ações da comunidade em relação ao problema desse projeto.

Compreendemos que o campo pernambucano é muito diverso, possui muitas singularidades, ao mesmo tempo semelhanças/afinidades que conformam a riqueza de sua identidade. Esse entendimento é imprescindível para a atuação das/dos educadoras/-es do campo que estão comprometidas/-os com a construção de *outro* campo possível no Estado. Diante disso, propomos a criação de uma Rede de Educadoras/-es do Campo do Estado de Pernambuco, para trocas de experiências, estudos, reflexão crítica da realidade, vivências agroecológicas, articulação e organização como categoria, construção de projetos emancipatórios, fortalecimento das identidades dos sujeitos educativos, incidência nas políticas públicas (nas três esferas), fortalecendo a

cultura popular e o território camponês, enfim, construindo coletivamente alternativas epistêmicas à colonialidade que poderão [re]inventar novas *práxis pedagógicas* e construir um *outro* campo e, por conseguinte, *outra* sociedade.

## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Editora 70 LDA/Almedina Brasil.
- Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. (M. Laranjeira, Trad.) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Boufleuer, J. P. (1991). *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Caldart, R. S. (Org.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Decreto n. 7.352 (2010, 05 de novembro). Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Seção 1, p. 1.
- Dussel, E. D. (s/d). *Filosofia da libertação na América Latina*. (L. J. Gaio, Trad.) São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, J. L. (2000). Informar y Narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, 75-104.
- Hissa, C. E. V. (2013). *Entrenotas: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://doi.org/10.7476/9788542302912>
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (Orgs.). (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação. (2013). *Escola da Terra*. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>.
- Oliveira, D. C. de. (2008). Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, 16(4), 569-576.
- Saviani, D. (1996). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). Antecedentes, Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In Marsiglia, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (pp. 197-225). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, J. F. (2004). *E a educação quê?? A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação*. Recife: Bagaço.

Souza, J. F. (2006). *E a Filosofia da Educação: quê? A reflexão filosófica na educação com um saber pedagógico*. Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço.

Souza, J. F. (2007). *E a Educação Popular quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço.

Souza, J. F., Neto, J. B., & Santiago, E. (Orgs.). (2009). *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). Rio de Janeiro: 7 Letras.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Moisés de Melo Santana



<http://orcid.org/0000-0003-4205-3672>

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes



<http://orcid.org/0000-0001-6366-5454>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Santana, M. M., & Arantes, R. F. M. (2020). Prática na práxis: avanços e limites promovidos pelo Programa Escola da Terra em escolas do campo de Igarassu/PE. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e7099. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7099>

##### ABNT

SANTANA, M. M.; ARANTES, R. F. M. Prática na práxis: avanços e limites promovidos pelo Programa Escola da Terra em escolas do campo de Igarassu/PE. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e7099, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7099>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/06/2019

Aprovado em: 20/01/2020

Publicado em: 27/06/2020

Received on June 30th, 2019

Accepted on January 20th, 2020

Published on June, 27th, 2020

**Contribuições no artigo:** Os autores foram os 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.