

## Práticas en la *práxis*: avances y límites promovidos por el Programa *Escola da Terra* en escuelas del 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. Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos. Recife – PE. Brasil. <sup>2</sup> Programa de Pós Graduação Educação, Culturas e Identidades - PPGECI e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ.  
Autor para correspondência/Author for correspondence: [moises75@hotmail.com](mailto:moises75@hotmail.com)

**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.

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

**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.

## Introducción

La Educación del Campo niega la pedagogía del capital, y con esto, niega las colonialidades acerca el sujeto del campo. Al negar esta pedagogía, la Educación del Campo niega las colonialidades del *poder*, del *saber* y del *ser* y, al hacerlo, resalta la importancia de resistirlas y de construir proyectos decoloniales. Estas negaciones nos llevan a pensar acerca de la decolonialidad de la educación por el punto de vista de una *praxis* que posibilite nuevos caminos epistémicos-culturales y sociopolíticos. O sea, que viabilice la construcción de otras pedagogías, más allá de la hegemónica. Al construir proyectos socio-educativos contra hegemónicos, que cuestionan los patrones dominantes de educación, la Educación del Campo construye una *praxis* decolonial y permite al sujeto del campo a asumir una posición actuante acerca de si mismo (su historia), su sentir, su saber y su poder, y así abandonar a la condición de un mero espectador de la acción del *otro*, el dominador. En este sentido, consideramos necesarias políticas de formación y proyectos por la construcción de espacios de reconocimiento epistemológico de otras lógicas para las comunidades que han sido invisibilizadas/sometidas por el discurso hegemónico, en razón de que lo pretendido es una educación multireferencial y

dialógica, por medio de la cual los sujetos enseñen y aprendan, afecten y sean afectados, pues porque, según Freire (1987), no debería haber una jerarquía entre los conocimientos, porque son diversos según la trayectoria de cada sujeto.

En esta visión, estas praxis y pedagogías van (entre)tejiendo miradas y caminos orientados para lo decolonial y van permitiendo, como afirmó Walsh (2009), el pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, y entender que el aparente juego lingüístico entre descolonial/descolonialidad y decolonial/dicolonialidad ultrapasa la semántica, ya que no existe un “estado nulo” de colonialidad (una descolonialidad), sino proyectos de resistencia, de transgresión, de intervención, de insurgencia y de creación. Estos proyectos se consolidarán a partir de la construcción de una educación basada en la problematización y la concientización acerca de una realidad y de una crítica a las dicotomías ciudad-campo o ‘sujetos de la ciudad’-‘sujetos del campo’, al eurocentrismo, al agronegocio, al neoliberalismo y a la educación capitalista.

El [entre]tejer de estas miradas y caminos nos permiten, también, el

enlazamiento de las discusiones acerca del pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente y las propuestas pedagógicas que se fundamenta(ron) en la crítica a la sociedad capitalista y a la educación como reproductora en las relaciones sociales injustas o desiguales, o sea, a través de las pedagogías propuestas por Freire (1970, 1970, 1987, 1994, 1996, 2004), Saviani (1996, 2008, 2011, 2011, 2012, 2013, 2018) y Souza (2004, 2006, 2007 y 2009). La breve reflexión que nos propusimos a hacer con el respaldo de estos tres grandes referenciales del pensamiento pedagógico latinoamericano se basa en los reconocimientos de que (i) en la perspectiva pedagógica crítica, la educación busca contribuir para la comprensión de las realidades que abarcan la *representación de la cosa* (apariciencia/fenómeno) y la *cosa en sí* (esencia/concepto), para una transformación de la educación y de la sociedad; (ii) desde esta perspectiva, los abordajes de conocimientos a ser construidos no deben prescindir de las realidades vivenciadas por educadoras/res y educandas/os o del reconocimiento de sus territorios de vivienda, de trabajo, de estudio y de la materialización de (nuevas) relaciones sociales; y (iii) esta reflexión no se encuadra en esquemas cerrados y, por

este motivo, no deja de llevar en cuenta las formaciones histórica y cultural del pensamiento pedagógico brasileño (así como no ignora que estas formaciones están ubicadas histórica e ideológicamente en determinado contexto, de la misma forma que los discursos de nuestras entrevistadas, y también hacen referencia a la colonialidad pedagógica que penetra en Latinoamérica).

Más allá de esta reflexión y movidos por una inquietud acerca de cuáles transformaciones fueron provocadas en las prácticas pedagógicas de las educadoras que participaron del Programa *Escola da Terra* en el Municipio<sup>i</sup> de Igarassu<sup>ii</sup>, uno de los cinco municipios del Estado de Pernambuco que participaron de las dos ediciones del Programa, hemos propuesto, a través de las técnicas de Análisis de Contenido, un enfoque cualitativo-interpretativo de las narrativas de los sujetos (gestoras y educadoras) involucrados en el estudio, que se basa en los preceptos de la Pedagogía Histórico-Crítica (Saviani) y de Educación Popular (Freire y Souza). A partir de las dimensiones analíticas de *avances y límites* y de la definición de unidades de significación/temáticas relacionadas a las identidades, a las prácticas de las educadoras del campo y a las evaluaciones del Curso de Perfeccionamiento, y

también, a través de sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, hemos buscado situar no solamente las narrativas de las gestoras y educadoras del campo de Igarassu entrevistadas (la entrevista semiestructurada ha sido un instrumento empleado en el levantamiento de datos), sino también a las propias educadoras en sus contextos de vida y de actuación profesional.

### **Engendrando movimientos en (de) la Educación: las contribuciones de Freire, Saviani y Souza**

En la perspectiva de Freire, el escenario capitalista/colonial fundamenta una situación deshumanizante, que limita a las acciones de los sujetos, oprimiéndolos y negando sus dimensiones constructivas. Ahí radica la gran tarea de los sujetos oprimidos: que luchen por su propia liberación y por la de sus opresores. El desafío para ellos está en realizar una liberación que ultrapase una simple inversión de la situación opresora, o sea, que logre la superación de la propia contradicción de la dicotomía opresor-oprimido: “Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión”. (Freire, 1970, p. 37). Se trata de la

restauración de la plena humanidad en la situación de los oprimidos y la superación de las *generosidades desiguales* que vengan de parte de los opresores (Boufleuer, 1991).

La concepción política de Freire otorga sentido a la utopía de la construcción de una nueva sociedad - libre, solidaria y humanista – y estimula el ejercicio de liberación de la propia pedagogía - de la lucha política a ser instituida dentro del proceso de lucha liberadora de los oprimidos -, lo que al mismo tiempo sugiere la dificultad de previsión de los acontecimientos de un proceso político libertador y la exigencia del diálogo como medio para suplantarse las prácticas opresoras, en favor de una nueva cultura esencialmente humanizadora y humanizante. Más allá de una política pedagógica de los oprimidos, se exige la unión de los *diferentes* en la lucha contra los antagonismos de clase - estrategia fundamental en la lucha política de liberación -, sin desconsiderar que esta lucha está proveída de historicidad y que cambia de tiempo y lugar: “Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa, repitamos, que estemos viviendo un nuevo tiempo histórico vacío de clases sociales y de sus conflictos”. (Freire, 1992, p. 113).

Cuando Freire rechaza las *generosidades desiguales* del saber al oprimido y apunta a una necesaria postura dialógica entre estos actores sociales, él indica que el proyecto de liberación debe ser construido *con el* oprimido, siendo decisiva la atribución de respeto y de capacidad de asumir una posición que viabilice su liberación. Entretanto, necesitamos recordar cuán peligrosa puede la postura dialógica y la producción de discurso acerca de la alteridad/*otredad*, por más que esto suene extraño, ya que ellas pueden, cuando formen un contrapunto a la liberación deseada, revelarse eficaces en la negación de identidades y saberes: en estos casos, el *otro* oprimido y el *otro* del discurso colonizador siguen abriendo diferencias y segregando la(s) cultura(s) de los pueblos del campo, de las aguas y de los bosques. Es lo que vemos en el gobierno actual<sup>iii</sup> que discursa acerca del *respeto a las diferencias*, mientras sus prácticas caminan en otro sentido, ya que defiende un modelo económico apoyado en el agro-hidro-minero-negocio y en la apropiación privada de los recursos naturales, despreciando a nuestra biodiversidad y a los derechos de los pueblos del campo.

Como Dussel (s. d., p. 59) ha afirmado, “La sola presencia del oprimido como tal es el fin de la buena conciencia

del opresor”. Pero él también afirmó (p. 35) que “La proximidad, el cara-a-cara del hombre con el hombre deja siempre lugar a la lejanía”. ¿No habría de considerarse en la lucha por liberación del oprimido las presencias *en la lejanía/en la ausencia*, aún en el dialogismo y en la alteridad/*otredad*? Hemos abierto este paréntesis para hacernos recordar que son continuas y complejas las tensiones que participan del campo de fuerza de las relaciones de dominación y que estas tensiones necesitan ser consideradas en la discusión acerca de las pedagogías críticas, porque conocer al *otro* no significa subyugar al mismo, tan solamente, a valores y referencias particulares. De la misma forma que significar al *otro* antes implica significar la historia y las formas de decir y hacer que también pueden ser ideadas por alteridades/*otredades* que, a partir de su negación o de su ausencia (o lejanía), se generen efectos/estrategias de control, de discriminación y de subordinación.

De acuerdo con la perspectiva de Saviani - la Pedagogía Histórico-Crítica -, se busca el dislocamiento de la cuestión desde los métodos de adquisición de conocimientos (estos conocimientos son por él concebidos como patrimonio de las clases dominadas e instrumentos de superación de las relaciones de subordinación y expropiación) hacia el/la

educador/a y evidenciar que la falta de comprensión de la dialéctica de los sujetos, grupos sociales y de sus dimensiones implica en desconsiderar, por veces, el contexto de las mediaciones promovidas por el/la educador/a, incluso en la sensibilización de los/las educandos/as acerca de las múltiples relaciones sociales que constituyen la realidad en la cual ellos/ellas están ubicados. Entonces, los presupuestos filosóficos y políticos de la Pedagogía Histórico-Crítica hacen parte de la comprensión de las relaciones sociales históricamente instituidas por los sujetos en sociedad y a la necesidad de que estos contribuyan, por medio de la educación, para un movimiento de transformación de la sociedad en una más justa e igualitaria. Si la finalidad política de la educación es la transformación de la sociedad, Saviani (2018) afirma que ella debe contribuir también para el cambio, asumiendo que:

La pedagogía revolucionaria es crítica, y por ser crítica se sabe condicionada. Lejos de entender la educación como determinante principal de las transformaciones sociales, reconoce ser un elemento secundario y determinado. Sin embargo, lejos de pensar, como lo hace la concepción crítica reproductivista, que la educación es determinada unidireccionalmente por la estructura social disolviendo su especificidad. En este sentido, aun siendo elemento determinado, no deja de influir sobre el elemento determinante. Aunque secundario, no por eso deja de ser instrumento importante y a veces decisivo en el

proceso de transformación de la sociedad.

Los estudios de Saviani se apoyan en el pensamiento materialista histórico-dialéctico como referencial teórico y con el objetivo de sustentar su análisis de la realidad social. Este referencial permite que el teórico ultrapase los enredos del *sentido común educacional*, pues viabiliza reflexiones acerca de los fenómenos educacionales y educativos y el alcance de una comprensión (una conciencia filosófica) profundizada en la realidad concreta/pensada de y para la educación. La contribución de la educación para la transformación social en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica es, por lo tanto, la de crear condiciones objetivas y sistematizadas de apropiación crítica por los/las educandos/as, de proveer contenidos culturales significativos para ellos/ellas y resignificados por ellos/ellas que sirvan como instrumentos de (re)construcción de una práctica social transformadora - la educación es percibida, entonces, como una mediadora de la práctica social que se ubica como *punto de partida y de llegada* en la práctica educativa. Se trata de una teoría/método que parte de la práctica social donde están inseridos los educadores/as y los educandos/as para el enfrentamiento de problemas presentados en la(s) práctica(s)

social(es) de ellos y ellas, en constantes permuta entre teoría y práctica.

Para el teórico (2011), la Pedagogía Histórico-Crítica es un movimiento esencialmente práctico, pero que se alimenta de la teoría para dar dirección a la práctica - aunque la misma tenga prioridad por sobre la teoría por ser originante, mientras la teoría es derivada. Esto implica afirmar que, al mismo tiempo, la práctica es el fundamento, el criterio de la verdad y la finalidad de la teoría, pero que necesita ser iluminada a través de la teoría. De esta manera, es en la primacía de la práctica (social y educativa) donde consideramos la contribución de Saviani y de la Pedagogía Histórico-Crítica para las discusiones acerca de la colonialidad/decolonialidad de la educación, una vez que constatamos la relevancia de pensar los problemas de la realidad y de la educación como proceso de formación humana omnilateral - un desafío que exige un pensamiento reflexivo-dialéctico-acción-reflexión-acción sobre la práctica social, en un contexto en el cual la educación es comprendida como mediadora de una práctica social global. Es también pensando en alternativas epistémicas a la colonialidad que se hace evidente la necesidad de un pensamiento que promueva visibilidad a las luchas contra la propia colonialidad a partir de las personas

y sus prácticas (sociales, epistémicas, educativas, políticas, etc.).

Para Souza, la Educación Popular (EP) es desde su origen, sus principios y su función social comprendida como un instrumento de intervención en la realidad y en la construcción de una sociedad basada en la ética, a partir de las luchas y de la solidaridad,

...contribuyente para la construcción del derecho a la equidad en la diversidad, el derecho del respeto a la diferencia que define identidades, modos de expresión y realización personal y colectiva, incluso, a partir del tema de la vida cotidiana en el escenario de la lucha política que obliga a todos a revisar radicalmente a las formas de construcción de los papeles sociales que asumen y de las relaciones sociales que se mantienen o que se deben luchar para transformar. (Souza, 2007, p. 122).

Desde su origen hasta nuestros días, la Educación Popular siempre estuvo dentro de este movimiento político, dialéctico y ético junto a las clases populares, respetando sus principios, creando y (re)creando a sus prácticas, metodologías, pedagogías, estrategias de enfrentamiento al capitalismo globalizado, neoliberal, neodesarrollista, en búsqueda por mejores condiciones sociales, materiales y de educación para las clases populares. Aquí se encuentra un gran desafío para los sujetos educativos, principalmente los que somos

educadoras/es, que es respetar y considerar a los saberes populares y sus conocimientos, para que, en diálogo con el saber científico, se puedan construir nuevos saberes, impregnados por emociones y subjetividades, a fin de contribuir con el cambio social, con la desnaturalización de la colonialidad y así favorecer el crecimiento humano de todos los sujetos educativos involucrados. De esta manera, de acuerdo con Souza, los conocimientos construidos en la *praxis pedagógica* pueden contribuir para la resocialización. Nosotros nos comprendemos como seres inacabados e inconclusos, por lo tanto, los procesos de resocialización se darán a lo largo de la vida, en la búsqueda por la construcción de la humanidad del ser humano.

...la resocialización son múltiples procesos que se dan mediante la confrontación del conocer, del hacer y del sentir de una persona o de un grupo cultural, como el de los profesores, con los de otras personas o grupos sociales cuyos resultados son nuevos conocimientos, emociones y acciones volviendo a cada uno de los involucrados en más socializados, culturalmente enriquecidos simbólicamente y materialmente. En una palabra, más humanos. (Souza, 2009, p. 200).

Los procesos de resocialización pueden servir de ayuda en la humanización, pero también pueden deshumanizar. De acuerdo con Souza, se le

reconocen como *reconocimiento* a los cambios en la forma de pensar, a la comprensión de sí mismo y de los otros, a las instituciones y a la naturaleza; los cambios en las emociones y en las maneras de actuar son llamados de *reinvencción*; y la unión o suma de estos procesos es llamada de *resocialización*. Dentro de esta perspectiva, la resocialización puede ser un camino para deconstruir la tríada de colonialidad del *poder*, del *saber* y del *ser*.

Por lo tanto, la educación es un factor determinante fundamental para la transformación social. Souza nos provoca a vivenciar los contenidos del aprendizaje tanto en el ambiente escolar como fuera de la escuela, como una estrategia de democratización fundamental a la sociedad. Con relación a las prácticas no escolares, destacamos los diversos experimentos significativos de los movimientos sociales populares, que son la base de la Educación Popular, y que sirven de contrapunto a los efectos de las colonialidades en nuestros días. En el momento actual del país, el atraso y el conservadurismo están *a la orden del día*, tenemos la militarización ocupando locales estratégicos de poder, principalmente en los altos cargos del gobierno, y la extinción de espacios que representan la lucha de la clase trabajadora, con la extinción de la secretaría ministerial para la inclusión

social (SECADI)<sup>iv</sup>. Llegamos a un momento en que la sociedad civil organizada debe volver al protagonismo, (re)inventarse de forma crítica y creativa, y hacer de la educación y de la cultura popular sus instrumentos de resistencia y de insistencia por la construcción de una sociedad menos desigual.

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

Los/las educadores/as del campo tienen como desafío la construcción de un *hacer pedagógico* que nunca se encierre en sí mismo, que nunca se vuelva *preparado* y que viabilice una escuela que promueva, de hecho, las transformaciones necesarias al campo y a sus sujetos. Esto implica en la materialización de una política para la educación que se vuelva a los intereses sociales de los pueblos del campo y que se enfoque en cuestiones tanto de construcción de conocimientos y culturas como de “... las luchas sociales de los campesinos y a la lucha (de clase) entre proyectos del campo y lógicas de agricultura que tienen implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y sus concepciones de política pública, de educación y de formación humana”. (Caldart, 2012, p. 257). En este escenario y llevando en cuenta la formación continua de estos/as educadores/as, fue

implementado el Programa *Escola da Terra*, de 2014 a 2016.

En el Estado de Pernambuco, el Programa *Escola da Terra* ha sido realizado en dos ediciones: la primera edición (2014) tuvo como período de vigencia del 02 de mayo de 2013 al 30 de diciembre de 2015; y la segunda edición, del periodo de 01 de octubre de 2015 a 30 de octubre de 2016. El Curso de Perfeccionamiento para Profesores/as de las Escuelas del Campo y *Quilombolas*<sup>v</sup> (vivenciado en alternancia pedagógica entre *tiempo universidad* y *tiempo comunidad*) se ha realizado en las dos ediciones. Para la realización del Programa, había una parceria entre el Ministerio de Educación <sup>vi</sup>(MEC), por medio de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI)<sup>vii</sup>, una Institución Pública de Educación Superior (IPES)<sup>viii</sup>, los movimientos sociales sindicales, el gobierno estadual y los municipios que ingresaron por medio del Sistema Integrado de Monitoreo, Ejecución y Control del Ministerio de Educación (SIMEC)<sup>ix</sup>.

La responsabilidad de ofrecer el curso de Perfeccionamiento en el Estado de Pernambuco ha sido del Centro Académico del Agreste (CAA/UFPE)<sup>x</sup> - Núcleo de Investigación, Extensión y

Formación en Educación del Campo (NUPEFEC)<sup>xi</sup> -, cuyo objetivo general (a través del Proyecto Político Pedagógico (PPP), 2015, p. 1) ha sido del de:

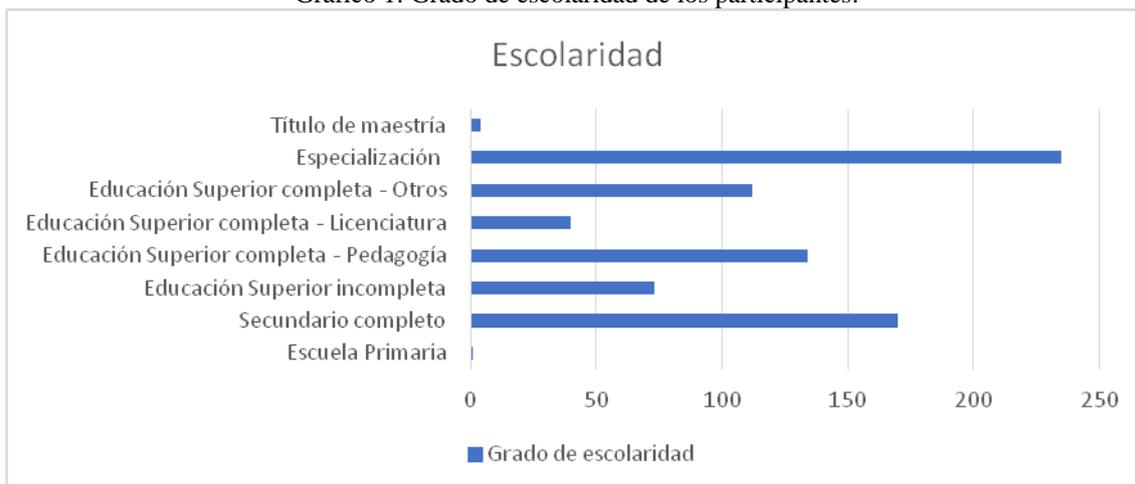
Ampliar el acceso a la formación continuada de profesionales que actúan en las escuelas del campo y *quilombolas*, prioritariamente divididas en grados, por medio de la oferta de cursos de perfeccionamiento y especialización en Alternancia Pedagógica, para asegurar el derecho a la educación pública de calidad socialmente referenciada a los sujetos del campo, afirmando la diversidad sociocultural y territorial, en sintonía con los principios de la Educación del Campo.

Con relación a los/las participantes del curso, de acuerdo con la Ordenanza<sup>xii</sup> 579, del 02 de julio de 2013, el proceso selectivo, los gastos con hospedaje y los desplazamientos para participación en el Curso de Perfeccionamiento estuvieron bajo responsabilidad de las Secretarías Municipales de Educación. La meta durante las dos ediciones para el gobierno del Estado de Pernambuco ha sido el atendimento de 1000 participantes del curso. 958 participantes se han inscrito, de estos, 188 que no se han presentado regularmente, 1 ha sido reprobado y 769 han sido aprobados en el proceso. En su primera edición, 13 municipios de Pernambuco participaron y, en la segunda edición, fueron 27.

La evaluación de los/las participantes del curso ha ocurrido durante el período formativo, en los *tempos universidade y comunidade*, por medio de los siguientes instrumentos: “...investigaciones de campo, actividades práctico-pedagógicas, elaboración de planes colectivos, presentaciones orales e informes escritos, elaboración y utilización de material didáctico-pedagógico, elaboración y desarrollo de proyectos de intervención social y pedagógica”. (PPP, 2015, p. 9). En relación a la evaluación del curso, los/las participantes respondieron a un cuestionario acerca de la organización y del funcionamiento del Curso de Perfeccionamiento al final de cada una de sus partes, y también participaron en la evaluación desarrollada por la “...coordinación de Educación del Campo en la SECADI/MEC, por la Pro-Rectoría de Extensión y Cultura de la UFPE<sup>xiii</sup> (PROExC), por la Comisión de Gestión de Política Nacional de la Formación Inicial y Continuada de Profesionales de la Educación Básica (CONFOR/UFPE)<sup>xiv</sup>, y por la Comisión Pedagógica”. (PPP, 2015, p. 9).

Presentamos, en seguida, a algunos datos referentes al Programa *Escola da Terra* en el Estado de Pernambuco:

Gráfico 1: Grado de escolaridad de los participantes.

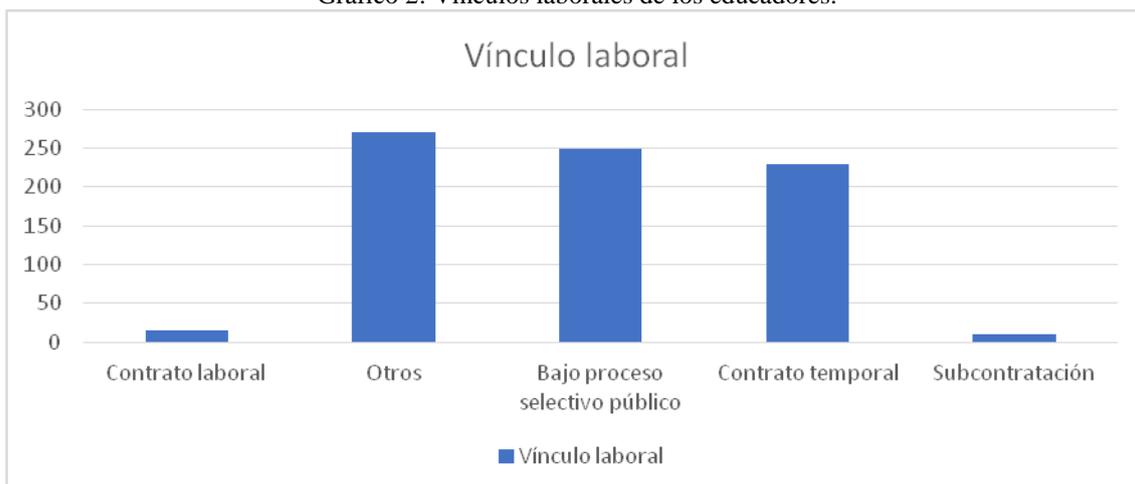


Fuente: Programa *Escola da Terra*.

Por medio de los datos de este gráfico, nos damos cuenta de varios elementos que definen/marcan características del grupo de participantes del curso y de las identidades de estos/estas educadores/as del campo. La mayoría de los participantes poseen educación superior (68,2%), pero hay una parte que no la posee (31,8%), pero que ejerce la función

de educador/a. Esto reafirma la lucha de los movimientos sociales campesinos por políticas públicas que garanticen el acceso a la educación a los pueblos del campo y principalmente a la clase de trabajadoras/es de la educación, desde los años iniciales hasta la educación superior.

Gráfico 2: Vínculos laborales de los educadores.



Fuente: Programa *Escola da Terra*.

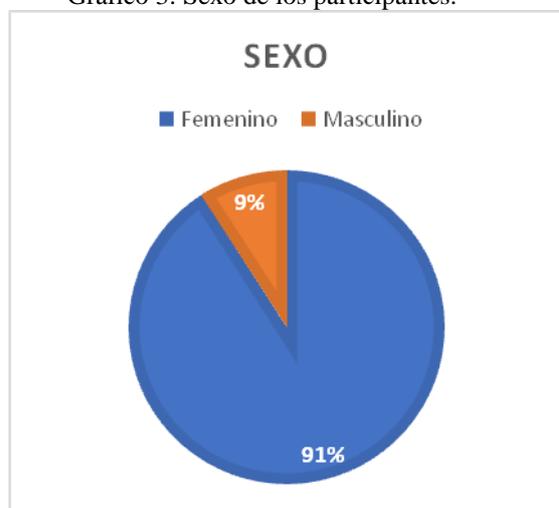
Otro elemento de influencia en la condición de trabajo es el vínculo laboral

de estas/os educadoras/es. De acuerdo con la gráfica 2, la categoría *contrato temporal*,

desde el punto de vista cuantitativo, está muy cerca a la categoría *bajo proceso selectivo público* y estas categorías, a la vez, están detrás de *otros*. Esto puede indicar la fragilidad de la valorización profesional y la inestabilidad en la vida de estas/os educadoras/es, con discontinuidad del proceso de enseñanza, rotación de puestos y cambios de espacios (rural-rural y rural-urbano), fragmentación/fragilización de las/os profesionales de la educación como categoría y, consecuentemente, como clase trabajadoras, por fin, a situaciones influenciadoras en las identidades profesionales de estas/os educadoras/es. A

la vez, también puede provocar una reflexión-acción de las/os educadoras/es en búsqueda por articulación y organización como clase, tanto en los municipios como en los Estados - ¿por qué no construir una red de educadoras/res del campo de Pernambuco, si las condiciones de trabajo son muy parecidas y la lucha es la misma? De acuerdo con Souza (2009), a este fenómeno se le llama *resocialización*.

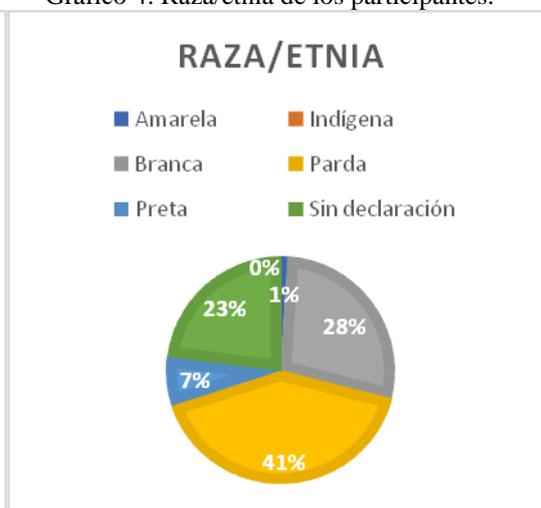
Gráfico 3: Sexo de los participantes.



Fuente: Programa *Escola da Terra*.

Los números también indican, de acuerdo con el gráfico 3, que las mujeres son responsables, en la mayoría de los casos, por la escolarización en los primeros años. Son varias las posibles interpretaciones de este hecho, como la

Gráfico 4: Raza/etnia de los participantes.



Fuente: Programa *Escola da Terra*.

precarización de las condiciones de trabajo o los estereotipos instituidos social y culturalmente de que las mujeres son más dóciles y relacionales (los hombres son vistos como proveedores y las mujeres como maternales) - no es coincidencia que

sean minoría en la Educación Superior, así, se sostiene una relación de jerarquía y de sumisión, fruto de las colonialidades del *poder* y del *ser*. Podemos entender, también, que la mayoría de los participantes del curso es negra (la suma de negros y pardos), pero que esto no está explicitado en los datos del gráfico 4, ya que hay una autodeclaración como ‘pardo’<sup>xv</sup> - ¿habrá algún motivo para que se vean así? ¿Habrá una dimensión del racismo en el campo de la subjetividad, no palpable, en la distribución desigual de oportunidades? ¿Podrá ser porque son población de menor ingreso y calidad de vida? ¿Por sufrir con los mayores índices de violencia? Este es uno de los problemas histórico-sociales presentes en el campo que no pueden pasar desapercibidos en la formación educacional, principalmente por los docentes.

Dentro de este escenario está Igarassu. En las dos ediciones del Programa *Escola da Terra* en este municipio, las/los educadoras/es tuvieron que presentar los proyectos de intervención sociopolítica y pedagógica que han sido construidos y desarrollados junto a la comunidad escolar al final del Curso de Perfeccionamiento. Los acompañamientos pedagógicos, que son parte integrante del Programa y de la formación de estas/os educadoras/es (por ayudar a comprender

las metodologías en desarrollo y las articulaciones propiciadas con el y por el *Tiempo Universidad*), han sido elaborados por la profesora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, que se ocupó, en Igarassu, tanto de la formación de educadoras/es del propio Municipio como también de docentes de Itapissuma<sup>xvi</sup>. En uno de sus informes (elaborado en la primera parte del curso), se reafirma la importancia del estudio de los fundamentos y principios de la Educación del Campo, al mismo tiempo en que se justifica la necesidad de formación continuada específica para las/los educadoras/es del campo “... muchos han solicitado una explicación acerca de la diferencia entre la Educación del Campo y la Educación Rural y de qué forma las escuelas divididas en grados podrían agregar los principios pedagógicos de la Educación del Campo”. (Informe TU1, TC1, 2016, p. 6). Otro aspecto destacado son las dificultades de la construcción colectiva de proyectos de intervención, una propuesta que muchas/os nunca habían experimentado, pero que han sido desafiados a aprender durante el proceso: “Este ha sido un momento importante para verificar el grado de la producción de un proyecto de investigación de línea pedagógica. Muchos aún nunca habían escrito un proyecto al vivenciar la experiencia y se sentían muy

indecisos y temerosos acerca de su capacidad”. (Informe TU1 TC1, 2016, p. 6).

Como la identidad (individual o profesional) es un constructo moldeable y multidimensional, durante la formación, varios momentos han sido de cuestionamientos, reflexiones y problematizaciones acerca del ser educador/a del campo, del (re)conocimiento del territorio campesino y de cómo esto impacta en la práctica pedagógica. “... No hay cambio de postura, sin el conocimiento de sí, del otro, del contexto y de lo que se quiere de forma objetiva y subjetiva. Es el encuentro del yo con el profesional social e ideológicamente ubicado”. (Informe TU2 TC2, 2016, p. 4). Muchos de estos cuestionamientos surgen por consecuencia de reflexiones construidas durante las formaciones, con el objetivo de comprender mejor la realidad en la cual el/la educador/a se insiere y de cómo intervenir para mejorar las condiciones de existencia en el campo:

1) ¿Cómo trabajar cada problema de la comunidad con la dimensión política partidaria que abarca la escuela e impide el reconocimiento/envolvimiento del/en el contexto? 2) ¿Cuál es el papel de la educación a través de la agroecología, sus prácticas y modos de producción si la escuela no tiene condiciones de implementar o implantar a proyectos agroecológicos? 3) ¿Cómo el profesor puede ser un ser político si

su condición política es de dependencia del poder político instituido, ya que, en su mayoría, están subordinados, con vínculos temporales, a un poder? (Informe TU2 TC2, 2016, p. 4).

Son cuestiones que interfieren directamente en la práctica pedagógica de los/las educadores/as, en la construcción de sus identidades y en la responsabilidad de la gestión, en su relación con la comunidad y también en la práctica social. Y esto revela un comprometimiento anterior en la búsqueda de posibles soluciones. Hay, todavía, la necesidad de una (re)lectura de las realidades donde las escuelas están ubicadas, así como de las ocupaciones de las familias, ya que, por Igarassu ser una ciudad costera (Costa Norte del Estado de Pernambuco), también ocurren en ella una mezcla de actividades profesionales que impactan la economía regional: un centro industrial, zonas pesqueras y agrícolas y el turismo local - ¿qué influencia tiene todo esto para la identidad de los pueblos del campo y de la reterritorialización campesina? - “Esta característica dificulta la discusión acerca de la educación del campo como un paradigma que lucha por la tierra, o la reforma agraria; pero los identifica en torno a la sobrevivencia en el y por el trabajo, una categoría central de la educación del campo, junto a la tierra” (Informe TU2 TC2, 2016, p. 6).

Estos aspectos, también presentes en las entrevistas, nos llevan a reflexionar acerca de cuán importante es que las gestiones administrativas garanticen una formación continuada específica para las/los educadoras/es del campo, de acuerdo con los fundamentos y principios de la Educación del Campo, con respeto a los saberes locales, fortaleciendo sus potencialidades económicas, culturales, artísticas y ambientales, la identidad campesina, la búsqueda por vivir en el campo con dignidad y a través de una otra

lógica y forma de desarrollo. Como el Municipio posee 23 escuelas en el campo (de acuerdo con la imagen abajo), 10 escuelas han podido participar del Programa en las dos ediciones, cada una de ellas proporcionando una educadora. Entretanto, dos escuelas participaron en las dos ocasiones. No sabemos cuál ha sido el criterio de esta decisión, pero, ¿no sería mejor para el Municipio favorecer la convocatoria de otras escuelas para el Programa, para no repetir participaciones?

Imagen 1: Localización de las escuelas campesinas de Igarassu.



Fuente: Secretaría Municipal de Educación de Igarassu.

La construcción de la Educación del Campo por los movimientos sociales y sindicales precede la lucha por una transformación de la concepción rural *versus* campo a través de la comprensión del derecho a la tierra, y, por lo tanto, de

políticas públicas que garanticen condiciones de vida digna (incluso de (re)conocer una función social de la educación que colabore con la transformación de la realidad, por medio de la perspectiva de interculturalidad

crítica). De esta manera, ratificamos que la Educación del Campo busca romper la lógica de sumisión urbanocéntrica impuesta históricamente a los pueblos del campo, a través de prácticas de perspectiva decolonial, que respeten a los principios de la Educación del Campo y que viabilicen nuevas prácticas críticas y creativas, con el protagonismo de los pueblos del campo.

En este sentido, reconocemos ser necesaria permanecer en la lucha por políticas públicas que nieguen las colonialidades del *poder*, del *saber* y del *ser*; en la búsqueda por la construcción de proyectos decoloniales que tengan como objetivo la comprensión de procesos económicos, políticos y culturales como formadores de lo humano y de una transformación de la realidad. Desde este punto de vista, el Programa *Escola da Terra* ha sido una experiencia que posiblemente proporcionó esta reflexión-acción de sus sujetos y de sus actuaciones en sus territorios. Desde este ángulo, queda la pregunta: ¿de qué forma las prácticas vivenciadas por las educadoras pueden ser reinventadas y socializadas?

### **Por los meandros de la investigación: los cursos, transcursos y recursos**

Consideramos, con el respaldo de Bardin (2016), que una investigación cualitativa viabiliza el tratamiento de la

cuestión de significado y de intencionalidad como propios de las acciones, relaciones y estructuras sociales (entendidas, en su surgimiento y en sus transformaciones, como construcciones humanas significativas). De esta forma, un enfoque cualitativo puede ser aplicado al estudio de identidades, representaciones, relaciones, percepciones, concepciones y historia(s) - productos de las interpretaciones que los sujetos hacen de sí, de sus *otros*, de su entorno y de los artefactos por ellos creados. Se trata de un abordaje que también proporciona la creación de nuevos enfoques o nuevos conceptos y categorías de análisis durante la investigación. A través de esto, tenemos un modelo de entendimiento - caracterizado por lo empírico y por la sistematización progresiva de conocimientos hasta la comprensión lógica interna del grupo o del proceso estudiado - de las posibles (inter)relaciones entre elementos y de las formas de manifestación del objeto de estudio (Minayo, 2016).

Entre las distintas técnicas de organización y de análisis de datos en una investigación cualitativa, está el Análisis de Contenido (AC). Compuesto por procedimientos sistemáticos que viabilizan el levantamiento de indicativos - cuantitativos y/o cualitativos -, el AC nos

permite ir más allá de la inferencia *acerca de* cómo calificar las vivencias del sujeto y sus percepciones acerca de un objeto y de sus fenómenos (Bardin, 2002). El acceso a estos indicativos en un texto - sean enunciados por una “axiología subyacente al texto analizado; la implicación del contexto político; la exploración de la moralidad de determinada época; el análisis de las representaciones sociales de determinado objeto; el inconsciente colectivo en determinado tema; el repertorio semántico o sintáctico de determinado grupo social o profesional; el análisis de la comunicación cotidiana...”. (Oliveira, 2008, p. 570) - permiten superar a las incertezas de los presupuestos de una investigación, a través del necesario enriquecimiento por medio de la lectura, mediante la comprensión de los sentidos de los textos y de los desvelamientos de las posibles relaciones establecidas, más allá de lo que puedan sugerir en un primer momento.

Para Bardin (2002), el Análisis de Contenido se divide, de manera operacional, en (i) preanálisis, (ii) explotación del material o codificación, y (iii) tratamiento de resultados o interpretaciones. La primer etapa comprende una lectura ‘superficial’- que exige que el/la investigador/a se ponga en contacto directo e intenso con el material

del campo de estudios del cual podrán emerger hipótesis o presupuestos iniciales; la composición del *corpus/corpora* alude a la propia constitución del universo estudiado y a la definición de criterios de validación cualitativa, como la exhaustividad, la homogeneidad, la exclusividad, la objetividad y la pertinencia -; y la (re)formulación de las hipótesis o presupuestos sugiere el proceso de retomada de la etapa exploratoria y de cuestionamientos iniciales. Aún durante esta parte del proceso, los indicadores que van a servir de fundamento para la etapa final deben ser debidamente señalados. En la etapa siguiente, el/la investigador/a debe definir las categorías (categorización), que son los enunciados o palabras significativas, en función de los cuales el contenido de un habla (que en nuestro caso son resultantes de entrevistas) deberá ser organizado. Así, el investigador *editar*á el texto en unidades de registro (palabras, oraciones, temas, personajes, acontecimientos, etc.); en seguida, va a escoger las reglas de enumeración, mediante códigos e índices cuantitativos; y realizará la clasificación y la agregación de datos, de esta manera, escogerá las categorías teóricas o empíricas especificadoras del tema. La última etapa apunta para el levantamiento de inferencias y la realización de interpretaciones

aportadas en el cuadro teórico de la investigación que abre hacia otras perspectivas, en torno a nuevas dimensiones teórico-interpretativas que pudieron haber sido sugestionadas por la lectura del material levantado y analizado.

En muchos de los casos, también se hace necesario capturar un saber que está ubicado por detrás o más allá de la superficie del texto. Ni siempre el camino para esto es fácilmente conocido (o los caminos, ya que son plurales) y escoger al mismo podrá traer riesgos y resultados no satisfactorios. De esta manera, la elaboración de una investigación refleja aquello que se elige como cursos (espacios), transcursos (tiempos) y recursos (herramientas y sujetos), y revela la posición del/de la investigador/a como lector/a privilegiado/a por disponer de esto. Esto nos alude al cuidado que debe ser tomado para que no se incorpore el punto de vista o los valores del/de la investigador/a al objeto o fenómeno, y también al necesario dominio de las técnicas (en esta investigación, las herramientas propuestas por el AC). Necesitamos recordar que los temas más frecuentes no son necesariamente los más importantes y que temas menos frecuentes no son irrelevantes para la comprensión del tema investigado. En las entrevistas que producimos, nos hemos dado cuenta que

hay temas reprimidos o de difícil verbalización (marcados por no-dichos o desdichos y hasta por lágrimas), que nos exigen una reflexión no pensada al primer momento acerca de la elaboración y la presentación de cuestiones a las educadoras entrevistadas. Por más que nuestra intención haya sido la de contemplar los temas de forma a llevar que ellas manifestaran a sus percepciones de forma independiente de sus dificultades de verbalización o de algún incómodo, no hemos huido de estas situaciones, y esto sirve como evidencia de que el papel del investigador no está apenas en la formulación de preguntas, sino también en la conducción de las entrevistas, con el fin de alcanzar y respetar las subjetividad (así como sus relaciones e interlocuciones en el/con el tejido social).

Recordamos, todavía, que los datos recogidos no son simplemente información (dato informativo), pero también narración (dato narrativo). Porque, al mismo tiempo en que una pregunta viene de una respuesta, se construye así un discurso y un conjunto de respuestas (o de informaciones) que otorga densidad simbólica y configuración narrativa (al contar una historia) al objeto o fenómeno estudiado, a través de diversas ópticas distintas. Para García (2000), la narración no es (aunque, desde nuestro punto de

vista, puede venir a ser) información factual, pero una recordación que comprende una interpretación subjetiva de los hechos narrados; ahí reside, en nuestra opinión, la importancia de la entrevista (y justifica nuestra preferencia): más allá de la recolección de informaciones, ella permite acceder a una narrativa a través de la cual se recuperan, comentan, contrastan y se interpretan historias, memorias, identidades, experiencias y actuaciones.

Los sujetos de nuestra investigación se encuentran en este contexto, marcado por las representaciones identitarias oscilantes (cuando no equivocadas) del sujeto del campo, realizadas por los/las propios/as gestores/as y educadores/as; y también por frágiles políticas públicas de educación para el campo. Las gestoras de la Secretaría de Educación del Municipio de Igarassu y la Coordinación del Campo (también tutora en el Curso de Perfeccionamiento) y cinco educadoras de escuelas del campo han participado de entrevistas en el mes de agosto de 2018, realizadas en diversos locales del Municipio: escuelas, biblioteca, residencias y Secretaría de Educación. Las entrevistadas firmaron dos copias del *Término de Consentimiento Libre y Esclarecido*, autorizando que sus narrativas fueran grabadas, transcritas y publicadas en la investigación y que sus nombres

completos pudieran aparecer en esta publicación (lo que demuestra su comprometimiento con la Educación del campo, y que no las exime de los cuestionamientos hechos).

Los contenidos de las unidades de significación/temáticas de estas entrevistas, en articulación con la categoría práctica pedagógica, han sido analizados mediante técnicas del Análisis de Contenidos, con la realización de inferencias sobre ellas. Durante la investigación, no nos olvidamos que la “...pluralidad de posibilidades de investigación comprendidas en la misma temática es una expresión no apenas de las particularidades de las subjetividades, sino también de *la diversidad de los mundos en el mundo*”. (Hissa, p. 69, énfasis añadido), ni tampoco que:

...un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico... sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura. (Barthes, 1994, p. 69).

También no hemos olvidado la afirmación de Bardin (p. 29) de que el/la analista trabaja con vestigios, así como un arqueólogo, y que *hay algo por descubrir* gracias a este trabajo y gracias al hecho que “...el analista se aprovecha del tratamiento de los mensajes que manipula

para inferir...conocimiento sobre el emisor del mensaje o sobre su medio...”. Para realizar el desafío de percibir *mundos en el mundo* de las entrevistadas fueron nos ha sido muy importante las riquezas histórica, artística, religiosa, patrimonial y cultural del Municipio de Igarassu, un verdadero depósito cultural, que pudo comulgar con los principios de la Educación del Campo, con el (re)conocimiento de su realidad y con el fortalecimiento de sus manifestaciones. El municipio es, por lo tanto, una fuente abundante y viva para la elaboración del currículo de las escuelas del campo, ya que desde este contexto se pueden promover reflexiones y acciones a ser desarrolladas por los sujetos educativos, en la perspectiva de la humanización del ser humano.

### **Un caleidoscopio de las prácticas pedagógicas**

Ginzburg (2010) trata de advertirnos acerca de las tensiones y pluralidades de y en un texto - “La superficie del texto registra tensiones subterráneas, como un sismógrafo ... dentro de un texto, siempre hay una pluralidad de voces y situaciones. Es posible recoger allí trazos de la realidad que está afuera” - creemos, entretanto, que nunca estamos preparados para lidiar con la pluralidad de forma suficiente. Los análisis que siguen abajo sirven de

comprobación de que el *sismógrafo* no está listo para registrar todo, ni para lo que el mirar vislumbra en la multiplicidad de tensiones y voces. Pues cuando se está lidiando con vivencias y querer distintos el delineamiento de los indicadores textuales o discursivos importan poco, a pesar de que no se debe ignorar su participación en la investigación. Por este motivo, tratamos no solamente de recuperar, sino también de analizar sus implicaciones al observar los presupuestos metodológicos descritos anteriormente.

Desde esta perspectiva, aspectos como la caracterización de los espacios-tiempos de formación y de los sujetos del proceso formativo, las concepciones de la realidad escolar y de la Educación del Campo, el papel de la gestión y de la evaluación del Curso de Perfeccionamiento, y los proyectos de intervención sociopolítico y pedagógico se han convertido en unidades de significación (unidades temáticas) de los recortes enunciativos-textuales puestos en análisis - aunque, a lo largo de este texto, hemos optado por presentar los análisis de apenas dos unidades (*Educadora y Curso de Perfeccionamiento*), para atender a los directrices de publicación sin abandonar el objetivo propuesto. A partir del abordaje teórico-analítico de la Análisis de Contenido, nuestro trabajo ha sido del de

percibir como distintas complejidades se han construido en el contexto de la segunda edición del Programa *Escola da Terra* en el Municipio de Igarassu y de analizar la medida en que esta construcción ha influenciado a la práctica pedagógica de las educadoras que participaron de esta edición del Programa.

### Unidad de significación ‘Educadora’

Al hacer el análisis de la Unidad de Significación Educadora, nos hemos dado cuenta en los contenidos de las entrevistas de la importancia del curso de formación para:

- la construcción de las identidades profesional y de educadora del campo:

Estas formaciones son para mí muy importantes, si hubiera otras ediciones seguramente participaría, porque ellas son muy importantes para nuestra formación, ¿no es verdad? Y como te había dicho, mi mente estaba un poco cerrada. Se me abrió más un poco cuando empecé a hacer la esta formación. Por lo tanto, si hubiera otra edición, sería grandioso. (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

- las contribuciones del Curso de Perfeccionamiento en la práctica pedagógica y en las vivencias cotidianas:

ellos (los campesinos) tienen mucho conocimiento de hierbas medicinales y acerca de los cuidados con la higiene, entonces, me he dado cuenta que hay cosas que se pueden hacer aquí con los recursos que tenemos

aquí, con las plantas que tenemos aquí, que ayudan sus vidas. Entonces, mi visión ha cambiado. Siempre que voy a trabajar en algo, trato de investigar: ¿Qué podemos hacer como comunidad? ¿Qué tenemos aquí que puede resolver este problema? Debemos perder la visión de distanciamiento, y tratar de resolver los problemas de aquí con los materiales que tenemos aquí. Esto fue lo que cambió en mí. (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

- la colaboración de la universidad en la formación de las/los educadoras/es del campo:

he aprendido en el curso que debemos traer significado para sus vidas, traer matemática para sus vidas... Entonces, esto realmente ha fortalecido mi práctica y...el *tiempo universidad* se volvió muy placentero, lo que me ha sido muy bueno. Pasé a realmente contemplar todo nuestro deseo y nuestras ganas de aprender, por esto, el *tiempo de la universidad* se ha vuelto muy bueno. (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

- una nueva mirada acerca de la realidad campesina, subsidiando a las prácticas pedagógicas:

Las actividades del hogar también despertaron el tema de estar presente en comunidad, algo que no tenía en mi práctica... entonces, hay mucha investigación y mucha conversación con sus padres. Entonces, podemos hablar acerca del mismo asunto. En matemática, por ejemplo, les digo: ‘Conversen con sus padres, ¿Cómo lo hacen en la vida diaria? ¿Cómo tratan de medir a un terreno? ¿Cómo van...?’ Entonces, tratamos de buscar que ellos tengan una relación con la

familia, para que ellos vean que el asunto no queda solamente en la teoría. No lo sé. Creo que siempre debemos tratar de hacer un *enlace* con la necesidad. ¿Qué necesidad tienen ellos? ¿Y cómo podremos tratar de suplir estas necesidades con lo que tenemos sin mejorar la vivencia en el campo? (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora)

- ampliación de perspectivas teórico-prácticas:

yo trato de innovar, de sempre poner en práctica mis ideas. Cuando puedo busco innovar con mis alumnos y creo que, seguramente, me ha influenciado mucho, bastante.” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

Sinceramente, creo que lo que más ha cambiado es mi práctica, porque como he adquirido el conocimiento de que la Educación del Campo tiene un diferencial, que hay toda una estructura distinta, ahora ella posee un contexto, una identidad. He ganado este conocimiento. (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora)

La contribución del Curso de Perfeccionamiento para la formación de las educadoras quedó evidente, al darles el estímulo para que tengan una comprensión ampliada de la realidad, de su función social, y de los procesos de reproducción social de los sujetos del campo, adhiriendo a sus luchas y conquistas. Otra comprensión que ha sido evidente es el de la territorialidad, de los espacios donde las relaciones sociales se constituyen y son realizadas, particularmente en territorio

campesino. Y ya que la construcción de estas relaciones se da en lo familiar y en lo comunitario, nos hemos dado cuenta del uso recurrente por parte de la educadora del término *aquí*. Se trata de un desafío en la/para la formación de las educadoras: la sensibilización para comprensión del territorio, de sus matices, de su dinámica de comunidad, de lugar y de las relaciones sociales donde ellas están inseridas, y asimismo de cómo volver todo esto en *contenidos a ser estudiados*. Esto implica, también, en una reflexión acerca de los diversos conceptos y temáticas, y de sus relaciones con las posibles transformaciones en las prácticas pedagógicas de las educadoras.

Los contenidos de los enunciados de las educadoras nos llevan a pensar en cómo el momento de estudio acerca de la realidad donde el sujeto se encuentra es importante y acerca de la necesidad de conocimiento su historia por parte del propio campesino, y de cómo esto debe acontecer desde la perspectiva de una praxis decolonial, por medio de la cual ellos asuman una posición de autonomía y de emancipación de su historia en relación a lo que ha sido instituido. Considerando tanto el reconocimiento de las características y principios de la Educación del campo como la reinención de sus prácticas pedagógicas, se pueden provocar

transformaciones en los conceptos y actitudes de las educadoras. En este sentido, estamos de acuerdo con Freire (2004, p. 19), cuando él afirma que “...cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.”

### **Unidad de significación ‘Curso de Perfeccionamiento’**

Como esta unidad de significación nos permitió el levantamiento de datos de varios aspectos que apuntan tanto para los *avances* cuanto para los *límites* de la segunda edición del Programa *Escola da Terra* en Igarassu, hemos seleccionado, para los propósitos de esta publicación, apenas los recortes narrativos y análisis que cooperan, de alguna forma, para una percepción más efectiva de las transformaciones provocadas en las prácticas pedagógicas de las educadoras entrevistadas:

- una nueva mirada acerca de la realidad campesina subsidiando a las prácticas pedagógicas:

...para mí, ha sido una experiencia muy buena. Principalmente para mi área de actuación diaria, ya que también actuaba en una escuela del campo... para mí ha sido importante e innovador, ha sido una

transformación innovadora donde tenía dificultad... no conocía el *Escola da Terra*, entonces, cuando hice este curso de formación, se me fue abriendo la mente y para mí ha sido muy importante. (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

Los diferentes contenidos temáticos denotan la influencia del Curso de Perfeccionamiento en la formación de las educadoras y en la transformación de sus prácticas pedagógicas, y también en lo importante y enriquecedor de la reflexión y (re)pensar de praxis por parte de los sujetos educativos. ¿A pesar de las diversidades del campo en Igarassu, de qué manera cada educadora puede reinventar su práctica? Creemos que se da en el procedimiento con el material didáctico, en el mirar para la realidad a su alrededor con otros ojos, en la promoción de investigaciones en sus comunidades, en la participación familiar en los estudios, y finalmente, en conocer a los principios de la Educación del Campo. En este caso, esto consiste en la valorización de los diferentes saberes en el proceso educativo, y en la posibilidad de su materialización en las diversas realidades. De esta manera, aparecen las grietas de la lógica que ha sido impuesta históricamente en la Educación Rural, en la manera de enseñar, en la construcción de conocimientos, en las relaciones sociales y en sus consecuencias para los sujetos que viven del y en el campo. Posibilitando la

valorización de los saberes de las comunidades en las cuales viven los campesinos y en las cuales están situados, (re)construyéndose una Educación del Campo con dignidad para todos sus sujetos.

A través de este movimiento, los sujetos educativos (gestoras, educadoras, educandas/os) se perciben como productoras/es de conocimientos y comprenden que la educación es una producción colectiva, que tiene una función social, que posee sentido y que puede ayudar a humanizar o deshumanizar, a depender de como la educación es pensada y practicada. Partiendo de esta comprensión, ¿cuál es el significado para los sujetos que producen y construyen la política municipal de Educación del Campo? ¿Hay algún reconocimiento por parte de la gestión acerca de las transformaciones vivenciadas en algunas escuelas y de cómo este fenómeno se puede espejar en toda la red de escuelas?

- reedición del Programa *Escola da Terra* por parte del Gobierno Federal para el fortalecimiento de la Educación del Campo:

...mi sugerencia es que este proyecto continúe, porque es un proyecto muy lindo, gratificante, enriquecedor y que trae experiencias para los profesores y os ayudan a traer experiencias al salón de clases...ha sido, además de divertido, muy enriquecedor. Hemos aprendido

mucho juntos, en equipo, junto a la universidad, a la Secretaría, a la escuela y a la comunidad. Entonces, ha sido un muy buen trabajo, muy enriquecedor y si me preguntaran: ‘¿lo harías otra vez?’ Lo haría otra vez y trataría de mejorar en los puntos que creo que tendría que mejorar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

De acuerdo los contenidos de las entrevistas, hay un consenso de que la segunda edición del Programa *Escola da Terra* ha contribuido para una nueva mirada al campo, para la formación de identidades como educadoras del campo y que también ha posibilitado una reflexión crítica acerca de su praxis. La gestora destaca al programa como un *norte en Educación del Campo y el camino correcto*. Todavía, antes que el Programa existiera, los fundamentos y principios de la Educación del Campo ya existían como marcos históricos y regulatorios. ¿Entonces, cómo este conjunto de elementos era comprendido y vivenciado en el Municipio? ¿Hasta cuándo la idea de fomentar proyectos y programas que definan *qué hacer* va a permanecer, en lugar de la promoción de la lucha colectiva por la construcción de políticas públicas que garanticen el derecho a una educación de calidad por parte de esta población? ¿No son las acciones conjuntas de gestión y de prácticas pedagógicas vivenciadas en diferentes realidades que apuntan el

sentido de una educación que busca la humanización y la emancipación?

- carácter innovador de la formación y contribuciones para la práctica pedagógica:

...el campo me trajo esta realidad de conocer el entorno de la escuela, existe toda la práctica pedagógica clara de estudios... ¿y el 'curso del campo' me proporcionó esto, ¿no? Aunque me encuentre ahora en una escuela urbana, conozco el entorno de mi comunidad, me he involucrado con las personas de la comunidad y esto ha sido muy bueno para la práctica en el salón de clases...debemos traer significado para el aprendizaje del alumno. El 'curso del campo' me enseñó esto. (Aline Celícia de S. Ferraz, educadora)

En los contenidos de las entrevistas son diversos los ejemplos de transformaciones en la práctica docente en el salón de clases y fuera del mismo - aquí comprendo esta práctica como uno de los elementos de la *praxis* pedagógica, de acuerdo con Souza (2009). Los otros elementos que conforman esta concepción como una acción colectiva institucional son las prácticas discente y gestora en la construcción de conocimientos que garanticen las condiciones subjetivas y objetivas del crecimiento humano. Bajo esta perspectiva, hay una aproximación en el sentido de la Educación del Campo, ya que ella es pensada a partir de su especificidad, de los contextos del campo y

de sus actores en su búsqueda por la humanización. En un contexto específico, hemos identificado que, aunque la educadora actúe en una escuela urbana, su práctica docente había sido reinventada por la influencia del Curso, que proporcionó una comprensión ampliada acerca de la realidad y de su actuación en ella. Es probable que este *carácter innovador* haya sido provocado en las educadoras por la comprensión de los principios de la Educación del Campo y de sus reflexiones-acciones.

Además de los conocimientos disciplinares y más allá de los muros de la escuela, hay una nueva mirada de (re)conocimiento del territorio campesino como contenido educativo, con su problematización y con el aguzamiento de la criticidad de los sujetos educativos, en el sentido de ahora intervenir en la realidad y de tratar de disminuir la desigualdad social impuesta por un sistema que explota a los nutrientes de la naturaleza por su mercantilización, del poder y de la deshumanización. Los pueblos del campo tienen el derecho de tener acceso a los conocimientos construidos históricamente, para que puedan fortalecer a sus luchas y banderas. Para que esto ocurra, es fundamental una educación que colabore con la construcción de conocimientos críticos acerca de las diversas realidades

del campo y con proyectos de intervención sociopolítica que mejoren la calidad de vida material y simbólica de estos pueblos.

### **Consideraciones (casi) finales**

Nuestro objetivo en esta investigación ha sido el de analizar las transformaciones provocadas en las prácticas pedagógicas de las educadoras de escuelas del campo del municipio de Igarassu que participaron del Curso de Perfeccionamiento en Educación del Campo para Profesores/as de Escuelas del Campo y *Quilombolas* (segunda edición del Programa *Escola da Terra*), realizado en el *campus* del Centro Académico del Agreste - CAA/UFPE, en el año del 2016. Hemos utilizado, para este propósito, de técnicas de Análisis de Contenido para lidiar con enunciados de entrevistas realizadas con estas educadoras y gestoras de la Secretaría de Educación de Igarassu (secretaría y coordinadora), tanto para apuntar a posibles cambios en/de la praxis pedagógica (por medio de las educadoras) y como para señalar lo posible o deseable en la política educacional para el campo en el Municipio (por medio de las gestoras). También para evaluar en qué sentido y hasta qué punto la participación en el proceso formativo del Curso de Perfeccionamiento ha colaborado para una

transformación y para la construcción de políticas educacionales del/en el campo.

De esta forma, nos hemos dado cuenta, con el análisis de unidades de significación *Educadora* y *Curso de Perfeccionamiento*, que, además de ser un derecho, es necesario garantizar la formación continuada y permanente para las/los trabajadoras/trabajadores de la Educación del Campo; la construcción de un currículo arraigado en las diversidades campesinas; la vivencia de los principios de la Educación del Campo; el fortalecimiento o el intercambio de diversos saberes en la relación escuela-comunidad-movimientos sociales; la construcción de proyectos de intervención social aliados a las potencialidades locales; la valoración de las manifestaciones artísticas y de cultura campesinas; una nueva mirada de las/los gestoras/es para la Educación del Campo; la formación de proyectos políticos pedagógicos de acuerdo con la realidad campesina; la creación de una red de socialización/intercambio de experiencias entre las/los educadoras/es del campo; la propagación de una agroecología en las escuelas del campo; la construcción de políticas públicas para la Educación del Campo (en todos los niveles y modalidades) en detrimento de la proliferación de proyectos/programas; y la

ejecución del Decreto 7.352, del 04 de noviembre de 2010<sup>xvii</sup>.

En relación a los *límites* en las unidades de significación, identificamos la relación de las educadoras del campo a su vinculación profesional; la necesidad de formación continuada y específica para las educadoras del campo; la discontinuidad del Programa *Escola da Terra*; la colaboración parcial a los municipios por parte de la Secretaría Estadual de Educación; la no priorización o falta de inversiones en políticas públicas para la Educación del Campo; el número reducido de educadoras del campo en el Curso de Perfeccionamiento; la desvalorización de la Educación del Campo en relación a la Educación Urbana; la ausencia de espacios de repartición de saberes construidos en el Curso de Perfeccionamiento, y el corto tiempo para desarrollar los proyectos de intervención sociológico y pedagógico.

Acercas de los *avances* identificados en las unidades de significación, destacamos la priorización de la Educación del Campo en la Secretaría Municipal de Educación de Igarassu; la nueva mirada acerca de la realidad campesina, con subsidios a prácticas pedagógicas; el desarrollo de nuevos proyectos temáticos; la interacción continua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestión municipal y educadoras-formadora<sup>xviii</sup>; la

construcción de identidades como profesional y educadora del campo; las contribuciones del Curso de Perfeccionamiento en la práctica pedagógica y en las vivencias cotidianas; la colaboración de la universidad en la formación de las/los educadoras/es del campo; la ampliación de perspectivas teórico-prácticas; la valorización de saberes locales; la promoción de interdisciplinariedad; la apropiación y socialización de viviendas agroecológicas; el (re)conocimiento de los saberes del territorio y de los sujetos de los derechos; la producción de conocimientos educandas-/os-educadora-; la construcción de un proyecto que abarca la escuela y la comunidad; y los cambios de perspectivas y de acciones de la comunidad en relación al problema de este proyecto.

Comprendemos que el campo en Pernambuco es muy diverso, posee diversas singularidades, y al mismo tiempo semejanzas y afinidades que confirman la riqueza de su identidad. Esta comprensión es imprescindible para la actuación de las/los educadoras/es del campo que están comprometidas/os con la construcción de *otro* campo posible en el Estado. Ante esto, propusimos la creación de una Red de Educadoras/es del Campo del Estado de Pernambuco, para el intercambio de experiencias, estudios, reflexión crítica de

la realidad, promoción de vivencias agroecológicas, articulación y organización como clase, construcción de proyectos de emancipación, fortalecimiento de identidades de los sujetos educativos, repercusión en las políticas públicas (en sus tres niveles), fortaleciendo a la cultura popular y al territorio campesino, por fin, construyendo colectivamente alternativas epistémicas a la colonialidad que podrán (re)inventar nuevas *praxis pedagógicas* y construir un *otro* campo y, por consecuencia, a una *otra* sociedad.

## Referencias

- 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.
- Bouffleuer, 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 Antropologia 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.

---

<sup>i</sup> La división territorial brasileña se hace en tres niveles: federal, estadual y municipal, según la Constitución Federal de 1988. Los municipios son unidades territoriales que abarcan ciudades y pueblos. Mientras que los estados funcionan semejantemente a provincias, regiones o departamentos. de Hispanoamérica.

---

<sup>ii</sup> El municipio de Igarassu está ubicado al norte del Gran Recife, la quinta mayor área metropolitana de Brasil, ubicada en el Estado de Pernambuco. Igarassu cuenta con una población de 112 mil habitantes.

<sup>iii</sup> El texto original ha sido producido en 2018, durante el gobierno del presidente brasileño Michel Temer.

<sup>iv</sup> La Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*, en portugués) ha sido extinguida en 2019, durante el ministerio de Ricardo Vélez. Primer nombre en el Ministerio de Educación a ser apuntado durante el gobierno del presidente brasileño Jair Bolsonaro.

<sup>v</sup> Se llaman *quilombos* a los asentamientos de esclavos cimarrones o rebeldes que se emancipaban durante la era colonial de Brasil. Se asemejan a los *cumbes* y *palenques* de Hispanoamérica.

<sup>vi</sup> En portugués: *Ministério da Educação*.

<sup>vii</sup> En portugués: *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*.

<sup>viii</sup> En portugués: *Instituição Pública de Ensino Superior*.

<sup>ix</sup> En portugués: *Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação*.

<sup>x</sup> En portugués: *Centro Acadêmico do Agreste*. Institución vinculada a la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>xi</sup> En portugués: *Núcleo de Investigação, Extensão e Formação em Educação do Campo*.

<sup>xii</sup> En portugués: *Portaria*. En el sistema legal brasileño, las *portarias* son documentos emitidos por el poder ejecutivo acerca de cómo aplicar leyes y decretos a través de recomendaciones generales para los órganos responsables.

<sup>xiii</sup> En portugués: *Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE*. La sigla 'UFPE' se refiere a la *Universidad Federal de Pernambuco*, una de las diez instituciones de educación superior mejores calificadas de Brasil.

<sup>xiv</sup> En portugués: *Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica*.

<sup>xv</sup> El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) analiza la composición étnica de Brasil bajo las siguientes categorías: 'Preto', 'Pardo', 'Branco', 'Amarelo' e 'Indígena'. Los movimientos sociales consideran como negros a la suma de los 'pretos' y los 'pardos'.

<sup>xvi</sup> Municipio que cuenta con una población de cerca de 25 mil personas y que queda en el norte del Estado de Pernambuco. Está ubicado a ocho kilómetros de Igarassu.

<sup>xvii</sup> Este decreto nacional ha sido promulgado durante el gobierno del presidente Lula y establece las políticas educativas para las poblaciones del campo.

<sup>xviii</sup> El profesor formador es responsable por ministrar cursos de formación continuada hacia otros profesores.

#### Información del artículo / Article Information

Recibido en : 30/06/2019

Aprobado en: 20/01/2020

Publicado e: 27/06/2020

Received on June 30th, 2019

Accepted on January 20th, 2020

Published on June, 27th, 2020

**Contribuciones en el artículo:** Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión 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.

**Conflictos de Intereses:** Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

**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>

#### Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Santana, M. M., & Arantes, R. F. M. (2020). *Práticas en la práxis: avances y límites promovidos por el Programa Escola da Terra en escuelas del 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. *Práticas en la práxis: avances y límites promovidos por el Programa Escola da Terra en escuelas del campo de Igarassu/PE. Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e7099, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7099>