

SEBASTIÃO KENNEDY SILVA SOARES
ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA
(ORGANIZADORES)

**PRESSUPOSTOS
EPISTEMOLÓGICOS**
DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

VOLUME I

SEBASTIÃO KENNEDY SILVA SOARES
ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA
(ORGANIZADORES)

**PRESSUPOSTOS
EPISTEMOLÓGICOS**
DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

VOLUME I

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

SEBASTIÃO KENNEDY SILVA SOARES

ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA

(ORGANIZADORES)

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

VOLUME I

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

SEBASTIÃO KENNEDY SILVA SOARES

ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA

(ORGANIZADORES)

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

1ª Edição

Volume 1

PALMAS

2026

Universidade Federal do Tocantins
Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

**Pró-Reitor de Administração e Finanças
(PROAD)**

Carlos Alberto Moreira de Araújo

**Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento
(PROAP)**

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
(PROEST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão, Cultura e
Assuntos Comunitários (PROEX)**

Bruno Barreto Amorim Campos

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento
de Pessoas
(PROGEDEP)**

Michelle Matilde Semiguen
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
(PROPESQ)**

Marcos Vinicius Giongo Alves

**Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação
(PROTIC)**

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes

Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas

Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ficha técnica

Capa: Os autores

Revisão Linguística: Os autores

Revisão Técnica: Hertha Tatiely Silva

Luiz Felipe Cezar Mundim

Diagramação: Ana Júlia Campos Vieira

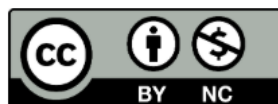
DOI: 10.20873//_eduft_2026_26

Ficha catalográfica:

Copyright © 2026 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

www.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte Bloco
IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins

W388

Pressupostos Epistemológicos da Pesquisa Em Educação do Campo [livro digital] Volume
1 / Organização: Sebastião Kennedy Silva Soares, Alessandro Rodrigues Pimenta.

Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
151 p.

ISBN nº 978-65-5390-245-9

1. Educação do Campo 2. PIBID 3. Práticas Pedagógicas 4. Formação 5. Saberes; I.
Soares, Sebastião Kennedy Silva. II. Pimenta, Alessandro Rodrigues. III. Título.

CDD 980.1

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Prefácio

O final da década de 1990, especificamente 1997 e 1998, deu início a um capítulo da educação brasileira no que tange à formação escolar dos povos do campo. Pela prática político-pedagógica dos movimentos sociais e dos coletivos da educação popular, foi construída a Educação do Campo. Como escreveu Munarim (2011, p. 22)¹, há um Movimento Nacional por uma Educação do Campo que se caracteriza por três dimensões intercomplementares, que são: a dimensão política “com ações regulares coordenadas por políticas públicas por parte dos sujeitos sociais coletivos que compõem tal movimento”; a dimensão pedagógica “com projetos político-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais, que vão desde escolas regulares de educação básica até universidades, passando pela educação de jovens e adultos”; e a dimensão epistemológica “com crescentes práticas de pesquisas, eventos científicos e publicações”. Ainda, para o autor, há a dimensão cultural que está colada nas outras três, nesse sentido, o movimento todo seria um “movimento de transformação cultural, na medida em que suscita mudanças na cultura escolar”. Para Munarim (2011, p. 22), esse Movimento Nacional “caracteriza-se como um movimento de luta hegemônica”.

O Volume I da obra organizada pelos professores pesquisadores Dr. Sebastião Kennedy Silva Soares e Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, dedicada aos pressupostos epistemológicos da pesquisa em Educação do Campo, reforça as dimensões apontadas por Munarim (2011) e confere especial atenção à dimensão epistemológica. É uma alegria prefaciá-la tão importante obra de pesquisadores que são referência na luta pela Educação do Campo no contexto das escolas públicas e, particularmente, da universidade pública, especialmente nos trabalhos desenvolvidos com a Licenciatura em Educação do Campo.

¹ MUNARIM, Antonio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antonio et al. (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21 – 38.

Volume composto por capítulos que nos convidam a refletir sobre conceitos e método. Estão em foco o debate sobre hegemonia epistêmica e disputa de sentidos na Educação do Campo; epistemologias contra-hegemônicas; materialismo histórico-dialético e a práxis Freireana como fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Educação do Campo; além da Docência alfabetizadora na escola do campo e formação de professores, bem como as narrativas de si a partir da ótica (auto)biográfica.

A produção do volume conta com escritos de pesquisadores dos seguintes estados brasileiros: Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro e Tocantins. Entre as obras clássicas que fundamentam o volume em questão, destacamos os(as) seguintes autores(as): Antonio Gramsci, Célestin Freinet, Friedrich Engels, Karl Marx, Magda Soares e Paulo Freire. Na esfera da Educação do Campo no Brasil, diversas referências dialogam com a coletânea, com destaque para Miguel Arroyo, Monica Molina e Roseli Caldart.

Trata-se de um volume que problematiza a produção do conhecimento em Educação do Campo, tendo como sujeitos os protagonistas do Movimento Nacional. São sujeitos que fortalecem a luta por formação humana na escola e na universidade, inseridos nos movimentos sociais do campo e em diversos coletivos de lutas por direitos e por políticas públicas. Além disso, são coordenadores de projetos de formação de professores no contexto de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Além desses, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 2012 e reorganizado em 2025, com denominação de Novo Pronacampo², no qual diversos pesquisadores estão envolvidos. Professores e pesquisadores das universidades participaram de comissões estaduais para seleção de agentes do

² Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 7 dez. 2025.

Pronacampo, cujo trabalho será acompanhar as políticas e práticas educacionais nas escolas localizadas no campo, em todos os estados brasileiros.

Diante da relevância da obra, sentimo-nos à vontade para reforçar o que escrevemos em Souza (2010, p. 99)³ sobre a tendência epistêmica construída a partir da prática do Movimento Nacional por uma Educação do Campo: a tendência epistêmica tem como ponto de partida a práxis transformadora dos sujeitos históricos que, por sua vez, “sistemizam o conhecimento”, cuja cientificidade é conferida pela “razão transformadora, que só pode ser *prática*”. No processo de construção do conhecimento, são utilizadas “técnicas dialógicas” e os resultados são publicados em espaços e eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. “A relação entre teoria e prática acontece mediante análise histórica da sociedade de classes e da contradição e expropriação, marcas do modo de produção capitalista”. Nessa perspectiva, “o estudo dos clássicos, ao lado das indagações vividas na conjuntura econômica e política contemporânea, permite a compreensão da totalidade das relações sociais que dão a direção à história humana: que pode ser para a emancipação ou para a dominação”.

O Movimento Nacional por uma Educação do Campo vem gerando mudanças à educação brasileira, assim como tem provocado a ampliação dos sujeitos protagonistas, com destaque para os povos das águas e das florestas, que firmaram suas identidades mediante demandas por políticas públicas e por conteúdos normativos específicos. O Novo Pronacampo incorpora os diversos povos do campo, das águas e das florestas mediante envolvimento das escolas públicas. A Educação do Campo coloca em movimento as escolas públicas e as universidades, gerando disputas político-pedagógicas. Mantém-se em luta constante por financiamento, como ocorre nesta conjuntura (dezembro de 2025), em que se reivindica a ampliação dos recursos destinados ao Pronera.

³ SOUZA, Maria Antônia de. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, Antonio et al. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 81 – 102.

No âmbito da produção do conhecimento, no tempo recente, diversos estudos têm tratado da Educação do Campo e das relações que se estabelecem com a Educação Rural no contexto latino-americano. Além disso, há iniciativas envolvendo programas de pós-graduação *stricto sensu* que estão voltadas para o debate da Educação Rural e Educação do Campo na América Latina. Pesquisadoras(es) como Arlete Ramos, Diego Bolaños, Lia Pinheiro Barbosa, María Isabel Terreros, entre outros, têm produzido artigos e livros versando sobre o pensamento educacional crítico latino-americano.

O volume em análise trata especificamente da Educação do Campo, distinguindo-se claramente da prática e da política da Educação Rural ainda presentes no Brasil. A Educação do Campo está ancorada em práticas que têm os povos do campo, das águas e das florestas como protagonistas, responsáveis por propor e participar da construção de políticas públicas mediante diálogos entre a sociedade civil e os governos. Em contraste com as práticas da Educação Rural, os coletivos da Educação do Campo fortalecem os vínculos entre trabalho, educação, cultura, identidade e políticas públicas.

É nesse contexto da produção do conhecimento envolvendo povos do campo, das águas e das florestas que se insere este volume I. A obra desperta a atenção dos que se debruçam a compreender a Educação do Campo, que tem natureza contra-hegemônica. A concepção de Educação do Campo é jovem e carrega disputas político-pedagógicas. Há discursos vinculados ao projeto hegemônico que utilizam o conceito da Educação do Campo com o corpus Educação Rural. Em Souza (2016)⁴, estabelecemos a distinção entre as duas concepções que marcam a educação brasileira. Interessa-nos a defesa do projeto contra-hegemônico, do qual a Educação do Campo é um dos caminhos para a formação humana, assumindo, dessa forma, uma perspectiva transformadora. A Educação

⁴ SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). *Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade*. v. 1. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

do Campo possui fontes teóricas assentadas na Educação Popular, na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Socialista, portanto, a construção do conhecimento, segundo a concepção da Educação do Campo, está enraizada em uma *práxis* de caráter revolucionário.

Desejamos que a obra seja apreciada por pesquisadoras(es) de todas as áreas do conhecimento que se interessam pela Educação do Campo, das Águas e das Florestas e, por processos de transformação social. A produção coletiva do conhecimento tem sido uma marca da Educação do Campo no Brasil. Essa obra é prova de que os processos de formação são construídos a várias mãos, assim como os livros, capítulos e artigos. O conhecimento elaborado está assentado no mundo da vida, nas condições de produção da existência humana, no estabelecimento de relações entre os elementos conjunturais e os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira.

A obra é prova de que há muita gente em movimento e de que a educação é um dos pilares da transformação social.

Curitiba – PR, 3 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Apresentação

Este livro reúne reflexões teóricas e estudos empíricos sobre os fundamentos epistemológicos presentes nas pesquisas em Educação do Campo. O foco está nas epistemologias que vem fomentando a constituição da Educação do Campo como um direito social, em diálogo com diferentes abordagens e concepções.

O volume busca explorar, de modo crítico e plural, os fundamentos que sustentam uma Educação do Campo comprometida com a valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos campesinos. Esta obra contempla reflexões sobre diferentes técnicas, recursos metodológicos e procedimentos aplicados aos estudos em Educação do Campo, reconhecendo os desafios e as potencialidades envolvidos nos processos de investigação e formação nesse contexto.

O objetivo foi organizar uma obra que os textos problematizassem os modelos de conhecimento baseados na epistemologia hegemônica da ciência, propondo alternativas que reconhecessem e valorizassem a diversidade epistêmica e as múltiplas vozes que compõem os territórios campesinos, assim como os modos próprios de produção de conhecimento na área. Desse modo, os capítulos que compõem este volume abordam diferentes processos históricos, políticos, epistemológicos e metodológicos relacionados aos estudos e às pesquisas em Educação do Campo, trazendo para o centro do debate questões teóricas e metodológicas que emergem no tempo presente e que reafirmam a dimensão dialética da formação dos sujeitos do campo como produtores de saberes e detentores de direitos sociais.

No primeiro capítulo, os autores analisam criticamente os impactos da hegemonia do agronegócio na Educação do Campo, com foco no Cerrado goiano. Partindo do slogan *"o agro é pop, o agro é tech, o agro é tudo"*, discutem como a racionalidade técnico-científica, alinhada a interesses hegemônicos, promove o apagamento de saberes populares, indígenas, quilombolas e camponeses.

No segundo capítulo, os autores apresentam um estudo decorrente de uma pesquisa de mestrado que analisa a docência alfabetizadora e as concepções de ludicidade presentes no processo de alfabetização na Escola do Campo Raio de Sol, em Jequié, Bahia. Os resultados revelam que a participação no Ateliê Formativo possibilitou aos docentes refletirem sobre suas concepções e ressignificarem suas práticas alfabetizadoras, reconhecendo a ludicidade como elemento fundamental no processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, a autora apresenta uma pesquisa guarda-chuva que analisou as políticas educacionais referentes à Educação do Campo no estado da Bahia e os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados evidenciam que a política nacional de formação de professores vem se ajustando às diretrizes das agências internacionais e apontam a necessidade de maior atenção às contradições presentes nas normatizações vigentes para a compreensão de uma Educação do Campo emancipatória. No recorte espacial analisado, observa-se que a formação docente se aproxima mais de uma perspectiva de Educação Rural, orientada pelo pragmatismo, do que de uma práxis comprometida com a transformação social.

No quarto capítulo, as autoras desenvolvem uma reflexão teórica sobre a articulação entre epistemologias contra-hegemônicas, especialmente as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, e a hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur, aplicada à Educação do Campo. A partir dessa interlocução, compreendem o território como matriz epistêmica fundamental, reconhecendo-o como espaço vivido, narrado e produtor de saberes compartilhados.

No quinto capítulo, os autores refletem sobre as contribuições da pesquisa (auto)biográfica não apenas para a produção do conhecimento científico, mas também para o fortalecimento de processos educativos comprometidos com a emancipação, a valorização das identidades camponesas e o desenvolvimento de uma educação significativa e contextualizada às realidades dos povos do campo.

No sexto capítulo, os autores analisam os princípios que fundamentam a Educação do Campo, identificando as matrizes de pensamento que orientam esse paradigma contra-hegemônico. O estudo evidencia que a Educação do Campo emerge das reivindicações dos movimentos sociais, confrontando a histórica negligência do Estado e a imposição de modelos educacionais descontextualizados. Conclui-se que a articulação entre o Materialismo Histórico-Dialético e a Práxis Freireana confere à Educação do Campo uma sólida base teórica e prática, comprometida com a transformação social e com a valorização das identidades e culturas dos povos do campo, das águas e das florestas.

No sétimo e último capítulo, as autoras discutem a presença da periferia no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A partir dos estudos étnico-raciais, analisam as relações de interdependência e confluência entre os territórios das periferias urbanas e do campo. Os caminhos metodológicos adotados dialogam com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, como a Pesquisa-Ação e os Cadernos da Realidade, apontando para novos recortes metodológicos, relacionais e epistemológicos comprometidos com um projeto de educação popular, antirracista e emancipador.

Desse modo, cada capítulo desta obra evidencia a importância da Educação do Campo, considerando a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que subsidiam a construção e o fortalecimento de uma política educacional comprometida com a resistência, a insurgência e a emancipação dos sujeitos do campo.

Assim, não pretendemos encerrar, neste volume, o debate acerca dos pressupostos epistemológicos da pesquisa em Educação do Campo, mas contribuir para o fortalecimento das discussões e das pesquisas na área, especialmente diante das reformas educacionais e das diferentes estratégias de silenciamento das propostas da Educação do Campo no contexto político contemporâneo, marcado pelo avanço de grupos conservadores e pelo recrudescimento da barbárie social. Esperamos que

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

as reflexões reunidas contribuam para ampliar o diálogo entre pesquisadores, educadores, estudantes e movimentos sociais, reafirmando a Educação do Campo como um campo de conhecimento, de luta e de produção de práticas emancipatórias.

Os organizadores

Sumário

Capítulo 1	17
ENTRE O “AGRO É TECH” E OS SABERES DAS COMUNIDADES CAMPESINAS DO CERRADO GOIANO: HEGEMONIA EPISTÊMICA E DISPUTA DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Jurcélio Henrique de Araújo	
Ramofly Bicalho	
Bruno Cardoso de Menezes Bahia	
Capítulo 2	36
DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E DIDÁTICA LÚDICA: ENCONTROS (AUTO)BIOGRÁFICOS NA ESCOLA DO CAMPO	
Nádia Adriana de Andrade Moreira	
Marilete Calegari Cardoso	
Sebastião Kennedy Silva Soares	
Capítulo 3	53
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Arlete Ramos dos Santos	
Capítulo 4	73
EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E JUSTIÇA EPISTÊMICA	
Jaciely Silva Soares	
Sabrina da Silva de Oliveira	
Capítulo 5	91
MEMÓRIA, NARRATIVA E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Sebastião Kennedy S. Soares	
Alessandro Rodrigues Pimenta	
Suze da Silva Sales	
Capítulo 6	110
O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PRÁXIS FREIREANA COMO FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Maria do Socorro Xavier Batista	
Luciéllo Marinho da Costa	
Capítulo 7	128
AS PERIFERIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA À LUZ DOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS	
Ediléia de Carvalho Souza Alves	
Edilene Santos Portilho	
Sobre os Autores e Autoras	147

Capítulo 1

ENTRE O “AGRO É TECH” E OS SABERES DAS COMUNIDADES CAMPESINAS DO CERRADO GOIANO: HEGEMONIA EPISTÊMICA E DISPUTA DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Jurcélio Henrique de Araújo
Ramofly Bicalho
Bruno Cardoso de Menezes Bahia

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das nossas reflexões após estudos em disciplinas cursadas no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação, em que centramos nossas investigações na temática que trata dos impactos do agronegócio na educação para as populações camponesas e a atuação dos movimentos sociais do campo. Para uma melhor compreensão das dinâmicas envolvendo esses três setores, escolhemos o município de Rio Verde, Goiás, como recorte geográfico devido à sua relevância e por entendermos que é um microcosmo bastante representativo das interações que ocorrem entre os três setores. A escolha desse município, portanto, não é aleatória, uma vez que se trata de um território marcado pelo avanço acelerado do agronegócio, pela concentração fundiária e pela crescente marginalização dos modos de vida camponeses.

Portanto, temos por objetivo compreender as dinâmicas do avanço da hegemonia do agronegócio e as suas implicações para as escolas campo e as comunidades camponesas, assim como às tensões entre os saberes populares e os critérios acadêmicos de validação do conhecimento. Temos em mente lançar algumas réstias de luz sobre os conflitos e as disputas simbólicas travadas no interior das políticas

educacionais, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas voltadas para as populações do campo.

No atual contexto, as escolas do campo tornaram-se espaços de tensão, onde se cruzam diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Entre estes projetos, destacamos o do agronegócio que procura se consolidar por meio de um discurso hegemônico em que se apresenta como motor, senão como a melhor alternativa para o desenvolvimento nacional, sintetizado no slogan “O Agro é pop, o Agro é tech, o Agro é tudo”. Campanhas midiáticas fizeram com que esse slogan lançasse profundas raízes no imaginário popular. É importante destacarmos que esse discurso se encontra profundamente alinhado à racionalidade técnico-científica, a qual tem o poder de interferir na educação não só do campo como na zona urbana. Assim projeta-se sobre o cerrado goiano uma imagem de terra a ser explorada, mensurada e capitalizada, enfim, lugar onde se concretiza o destino manifesto do Brasil de ser o celeiro do mundo. Contudo, por trás dessa narrativa ufanista e triunfante, escondem-se os conflitos, silenciamentos e apagamentos das memórias, das culturas e dos saberes que recaem sobre os povos que historicamente habitam e cultivam esse território.

Tecidas essas considerações, a pergunta que nos inspira a escrever este trabalho é: como reconfigurar o lugar da ciência e da escola diante da pluralidade epistêmica dos povos do campo, para que o conhecimento sirva à vida e não apenas ao mercado? Para responder a esta questão, propomos uma reflexão sobre os impactos da hegemonia da razão técnico-científica na educação voltada às populações do campo, com ênfase nos discursos promotores da colonialidade e nas epistemologias do norte global.

Adotamos a pesquisa bibliográfica para melhor desenvolver a análise das dinâmicas à expansão do agronegócio, à educação do campo e às disputas de saberes no território do cerrado. Para alcançar nosso objetivo, adotamos o método do ensaio crítico, que nos permite refletir de forma sistemática sobre essas questões propostas, na medida

em que se articula a teoria e o contexto do local objeto de estudo. Entendemos que essa estratégia metodológica favorece uma abordagem interpretativa, na qual a produção textual visa problematizar as realidades educacionais e as disputas epistêmicas, contribuindo para uma compreensão crítica das dinâmicas de poder e resistência presentes no território camponês.

Buscamos compreender como a razão moderna, em sua vertente dominante, tende a instituir uma monocultura epistêmica que desqualifica os saberes populares e tradicionais, reduzindo-os a categorias folclóricas ou pré-científicas, assim contribuindo para o que Santos e Meneses (2013) chamam de epistemicídio, ou seja, a morte simbólica de outros de conhecer, ensinar e aprender.

Enfim, neste trabalho, defendemos uma educação comprometida com o território, a vida e a valorização de uma epistemologia do campo, cuja perspectiva deve romper com os paradigmas homogeneizantes e abrir espaço para a pluralidade de saberes enraizados na experiência vivida. Resistir à monocultura do pensamento é, também, cultivar outras possibilidades de existência.

A razão técnico-científica colonial-eurocêntrica

A razão técnico-científica, conceitualmente, é um modo de conhecimento caracterizado pela busca da objetividade, eficiência e controle, fundamentado nos métodos científicos e nas tecnologias modernas. Portanto, encontra-se sob a égide do que Morin (2005) chama de “paradigma da simplificação” que, para ele significa vivermos sob o império dos princípios de disjunção, redução e abstração. Para Morin, esse paradigma, formulado por Descartes, é o mestre do ocidente que desarticula o sujeito pensante e a coisa extensa, ou seja, a filosofia e a ciência, postulando como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo (aquele que analisa os fenômenos de forma fragmentada, separando-os em partes isoladas e

excluindo as inter-relações, contrastando com a abordagem integradora e relacional do pensamento complexo). Sob esse paradigma, a razão técnico-científica orienta-se pela lógica da quantificação, da padronização e da reprodução de resultados.

Embora tenha impulsionado avanços significativos nas áreas da saúde, agricultura e indústria, essa forma de racionalidade carrega consigo uma tendência à fragmentação da realidade e à desconsideração das dimensões culturais, sociais e espirituais do conhecimento. Esse paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, permitiu, sem dúvida, os enormes progressos do conhecimento científico e da reflexão filosófica; contudo, suas consequências nocivas posteriores só começaram a se revelar no século XX (Morin, 2005).

Quando imposta de forma hegemônica, esse paradigma tende a marginalizar e apagar os saberes tradicionais, que são situados, holísticos e enraizados nas experiências e relações locais. Esse apagamento não se dá apenas pelo desinteresse, mas por uma violência epistemológica que desqualifica outros modos de conhecer. A esta desqualificação de saber, que não se baseia na lógica cartesiana, Santos e Meneses (2013) chamam-na de monocultura do saber que, são eventos que reduzem a diversidade epistemológica e compromete a possibilidade de construir formas mais justas e sustentáveis de convivência com o meio ambiente e outras culturas.

Santos e Meneses (2013) defendem que a superação das injustiças sociais globais exige igualmente a superação das injustiças cognitivas, que se expressam na desvalorização e invisibilização dos saberes produzidos fora do eixo eurocêntrico. Para esses, a monocultura do saber é um fenômeno epistemológico e político que privilegia um único tipo de conhecimento, o científico e tecnológico ocidental, em detrimento de saberes plurais, locais e tradicionais promovendo um epistemicídio, que pode ser entendido como a eliminação ou desvalorização sistemática de saberes locais, resultado da imposição de um conhecimento externo que,

alinhado a interesses hegemônicos, deslegitima e, quando necessário, apagam práticas e visões de mundo que lhes sejam contrárias.

No contexto histórico da colonização, o epistemicídio ocorreu sob o discurso da “missão civilizadora”, promovendo a homogeneização cultural e suprimindo a diversidade de formas de conhecer e interpretar a realidade. Essa hegemonia epistemológica, eurocêntrica e colonial, ainda se impõe como universal e incontestável, embora encontre resistências. Para Aníbal Quinjano, “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” Santos e Meneses (2013) e, embora haja um componente etnocêntrico, este não é suficiente para explicar nem constitui a principal fonte de sentido do fenômeno. Trata-se, antes, de uma perspectiva cognitiva consolidada ao longo do tempo no contexto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, que naturaliza a experiência dos indivíduos nesse padrão de poder, levando-os a percebê-la como algo natural e, portanto, não passível de questionamento.

O agro é tech, o agro é pop. O agro é tudo...

O agronegócio, enquanto modelo de produção, nos últimos anos tem ocupado um papel central na reorganização dos territórios rurais brasileiros. No Cerrado, as culturas e áreas ocupadas neste bioma mostram que há uma transformação no significado do território, cujas políticas de modernização reduziram o cultivo de alimentos tradicionais em Goiás, enquanto ampliaram as culturas voltadas à exportação, impulsionadas pelo capitalismo financeiro por meio das commodities agrícolas (Chaveiro; Calaça; Lima, 2019). Essa integração do Cerrado à economia global fortaleceu o monopólio ligado às monoculturas, que refletem a concentração de terras, capital e controle sobre o processo

produtivo enquanto relegam ao sul global o papel de produtor de commodities.

Neste contexto, o agronegócio, no sistema produtivo global assume o papel de fornecedor de matérias-primas para os países do norte global que, em geral, são os controladores das cadeias internacionais de comércio, do desenvolvimento científico e tecnológico bem como do sistema financeiro com o qual se articula esse setor (Chaveiro; Calaça; Lima, 2019).

No plano interno, como observam Alentejano *et al.* (2021, p. 451), o setor dispõe de uma bancada que “funciona como um braço político do agronegócio com considerável força de articulação e poderio em todo o território brasileiro”, expandindo a sua influência no meio rural por meio da indústria cultural, ocupando espaços centrais na vida das comunidades e causando desmobilização e perda da identidade camponesa. São, portanto, efeitos da imposição da hegemonia desse setor.

Gramsci (1982), conceitua a hegemonia como a capacidade de um grupo social exercer liderança política, moral e intelectual sobre os demais, não apenas pela coerção, mas principalmente pela construção de consensos que fazem com que sua visão de mundo seja aceita como universal e legítima. Essa liderança se sustenta na articulação entre força e consentimento, onde as instituições, a cultura, a educação e os meios de comunicação atuam para naturalizar valores e práticas que atendem aos interesses da classe dominante. A hegemonia, portanto, manifesta-se de forma difusa, penetrando nas esferas do senso comum e moldando percepções, comportamentos e expectativas sociais, a ponto de tornar-se invisíveis as contradições e os conflitos subjacentes à ordem vigente.

Balbi de Cordeiro e Figueiredo (2022) destaca que a máxima publicitária utilizada pelo setor, “Agro é pop, agro é tech, o agro é tudo” expressa um discurso panfletário, marcado por viés e carência de fundamentação científica consistente, ignorando a totalidade, as

contradições e a historicidade, uma vez que a campanha promove uma exaltação acrítica do desenvolvimento tecnológico e da ruptura com o passado latifundiário e colonial, ao mesmo tempo em que busca inserir o empresariado rural na educação básica, por meio de materiais didáticos e parcerias com escolas, visando institucionalizar sua narrativa em todo o país.

Entendemos que essa máxima opera como um dispositivo discursivo de legitimação e naturalização desse modelo econômico. Pela repetição sistemática em diferentes mídias e contextos, ela constrói uma narrativa homogênea que associa o agronegócio ao progresso, à tecnologia e à modernidade, apagando conflitos e contradições históricas. Esse mecanismo de comunicação, ao mesmo tempo simples e sedutor, reforça a hegemonia cultural do setor, moldando percepções sociais de forma quase imperceptível.

Os movimentos sociais do campo

Segundo Lamosa (2014), as mudanças internas na classe dominante, que consolidaram a hegemonia do agronegócio, também modificaram o cenário da resistência. Neste contexto, os movimentos sociais do campo emergiram como forças contra-hegemônicas que confrontam o avanço do agronegócio e suas implicações para as comunidades camponesas. O foco do adversário político deslocou-se do latifúndio improdutivo para o modelo tecnológico do agronegócio, caracterizado pelo uso de sementes transgênicas, pelo emprego excessivo de agrotóxicos e pela prática da monocultura. Em contraposição, esses movimentos propõem a defesa da agricultura camponesa, o controle comunitário sobre as sementes, a preservação ambiental e a policultura, além de resistências à própria ideologia do agronegócio.

Esses movimentos são organizações coletivas formadas por diversos indivíduos: agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, quilombolas, povos indígenas, atingidos por barragens e pescadores

artesanais, cujos objetivos envolvem a luta por direitos, justiça social, melhores condições de vida no campo, preservação dos seus modos de vidas e saberes. “Os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais” (Santos, 2017, p. 11).

Essas reflexões devem estar no centro de uma educação capaz de reconhecer e fortalecer os saberes tradicionais das comunidades camponesas, rompendo com a colonialidade do saber, o preconceito de que o campo seja atrasado em relação ao urbano. Neste contexto, os movimentos sociais do campo lançaram as sementes para uma educação voltada para o atendimento das suas demandas, com o foco em suas identidades e especificidades, enfim, a educação como instrumento de contra hegemonia.

A Educação do Campo

Sob a ótica de Paulo Freire (2014), a educação, concebida como prática de liberdade, ocupa papel estratégico na emancipação dos seres humanos, pois permite que leiam criticamente o mundo e intervenham sobre ele. Assim, a educação é um ato de conscientização, em que o sujeito se reconhece como protagonista de sua história e não como mero objeto das forças dominantes. No contexto rural, essa pedagogia implica articular o conhecimento escolar com os saberes da terra, da comunidade e da tradição, rompendo com o que Paulo Freire designou como “modelos bancários” de ensino, em que apenas depositam conteúdos desvinculados da realidade vivida e reforçam a ordem vigente. Freire propõe uma educação problematizadora em que se cria espaços de diálogo horizontal, onde educadores e educandos constroem juntos o conhecimento, fortalecendo a capacidade de resistência e de proposição de alternativas ao modelo hegemônico do agronegócio.

A Educação do Campo, surgida no âmbito dos movimentos sociais do campo, apresenta-se como uma expressão concreta de resistência contra-hegemônica. Longe de se limitar a uma adaptação do currículo urbano para o meio rural, ela propõe uma ruptura com a lógica que historicamente marginalizou os sujeitos do campo, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e não apenas receptores. Portanto, ela se constitui como uma prática de resistência e afirmação cultural na medida em que um dos seus fundamentos é o reconhecimento dos saberes das populações locais como legítimos e estratégicos para a vida (Caldart *et al.*, 2012).

Para Santos (2017, p. 210), “a produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento”. Desse modo, é um instrumento que, ao mesmo tempo em que procura defender estas populações, também desafia a hegemonia do conhecimento técnico-científico e da lógica mercadológica do agronegócio.

Sob esta perspectiva, ensinar e aprender no campo significa articular o conhecimento escolar com a experiência cotidiana, promovendo uma pedagogia que valoriza o pertencimento, a memória coletiva e a sustentabilidade do território. Potencialmente, a Educação do Campo pode tornar-se, também, um instrumento de preservação e reprodução cultural, um contrapeso à homogeneização promovida pelo avanço da monocultura do saber, à “educação bancária”, na medida em que valoriza a pluralidade epistêmica e estimula práticas pedagógicas que respeitam a diversidade de conhecimentos presentes no território, fortalecendo a identidade das comunidades e contribuindo para a construção de formas mais justas e sustentáveis de viver.

Não se pode ignorar que a penetração da ideologia do agronegócio no espaço escolar tem se dado de forma sistemática, em especial por meio de iniciativas como o Programa Agrinho, implementado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em parceria com entidades do

setor. Com os seus materiais didáticos, concursos e projetos pedagógicos, o programa constrói uma narrativa que apresenta o agronegócio como sinônimo de sustentabilidade, inovação e desenvolvimento, omitindo as contradições e os impactos socioambientais do modelo (Lamosa, 2016; Rossi; Vargas, 2017).

Além disso, Balbi de Cordeiro e Figueiredo (2022) destaca que campanhas como “De Olho no Material Escolar”, capitaneadas pelas chamadas “mães do agro”, reforçam um processo de captura ideológica e imposição de hegemonia ao assumir o papel de vigilância sobre o que pode ou não ser ensinado. Alega a pesquisadora que, ao fiscalizar conteúdos críticos ao agronegócio, essas iniciativas atuam como mecanismos de censura que buscam interditar o debate sobre questões como desmatamento, uso de agrotóxicos e desigualdade fundiária.

Ainda que se apresentem como defesa da educação, constituem, na prática, estratégias de controle curricular alinhadas à agenda ruralista, produzindo silenciamentos e restringindo a pluralidade de vozes no ambiente escolar. Nesse contexto, a Educação do Campo se torna ainda mais desafiada a resistir, pois a escola passa a ser um espaço de disputa simbólica onde se confronta a hegemonia do agronegócio e a legitimidade dos saberes populares.

O cerrado goiano: as origens dos povos do campo

Antes da chegada dos europeus, no sudoeste goiano habitavam-no os povos originários Xavantes e Caiapós, os quais desenvolviam práticas agrícolas, manejo de recursos naturais e vivências profundamente conectadas ao cerrado. No entanto, a chegada dos bandeirantes e colonizadores, em busca do ouro e gentio para escravizar, alterou violentamente esse cenário, resultando em conflitos armados, perda de territórios e dizimação populacional, com muitos nativos obrigados a se refugiar em áreas mais remotas (Pinto Jr., 2017), não sendo atualmente localizados na região.

Os povos africanos escravizados, que acompanhavam o branco, trouxeram outras dimensões de conhecimentos e resistência. Por meio da formação de quilombos e de práticas agrícolas adaptadas ao Cerrado, preservaram saberes culturais e comunitários, aprendendo a lidar com o ambiente, criando conhecimentos e práticas (Silva, 1998). Durante muito tempo, o território foi visto como um local de pessoas “atrasadas”, efeitos da propagação da visão preconceituosa, colonial e eurocêntrica dos viajantes que por ele passaram ao longo dos séculos. Essa imagem desabonadora é atribuída a exploradores como Saint-Hilaire, um dos primeiros cientistas europeus autorizados a viajar pelo território brasileiro, entre 1816 e 1822 (Silva, 1998; Ribeiro, 2021). Saint Hilaire (1937), sob sua perspectiva eurocêntrica, carregada de expressões depreciativas, descreveu os primeiros goianos como ignorantes, falsários, grosseiros, rudes, ociosos e desprovidos de interesse em produzir, para ele “os colonos goianos conservam uma mudez bronca, uma espécie de patetice que os faz distinguir sem dificuldade” (p. 335), “não têm em geral, nenhuma aptidão para cultivar suas faculdades intelectuais, e aptidão para a indústria” (p. 341).

Entre o período colonial e do império, Silva (1998), observou que as populações do campo, em Goiás, não se constituíam como uma entidade homogênea, mas como um mosaico de sujeitos: escravos fugitivos, libertos, trabalhadores pobres, agregados e moradores de fazendas que, em meio às brechas do regime escravocrata e do domínio latifundiário, cultivavam pequenas roças de mandioca, milho, arroz, batata-doce, inhame, banana, algodão, entre outros produtos, além de recorrer à coleta de animais e plantas nativas do cerrado. Foi essa diversidade de práticas que garantiram tanto a subsistência de suas famílias quanto à circulação de excedentes nos mercados locais, configurando aquelas populações como atores econômico e sociais fundamentais, embora constantemente submetido às estruturas de poder das elites agrárias, que desde cedo tentaram impor seus interesses na organização da vida e do trabalho no campo.

Neste mesmo período, Taunay (1928), observou que a região em que se encontra Rio Verde era marcada pela escassez de recursos, pequenas habitações precárias, produção agrícola limitada, poucos escravos para cuidar de enormes rebanhos e carência quase total de gêneros, afirmando que a população enfrentava dificuldades econômicas reais e lutava para romper o isolamento e se desenvolver. Porém, Taunay (1928, p. 110) pode ter sido um dos primeiros a vislumbrar o futuro da cidade como capital do agronegócio a partir do Século XX, ao afirmar que “ver-se-ha que um futuro não remoto lhe sorri”:

Enfim, as populações rurais goianas consolidaram-se no contexto da decadência da mineração, quando a pecuária assumiu papel central na economia regional, praticada de maneira extensiva, com a propriedade de faixas extensas de terra concentrada nas mãos de poucas famílias, compradas mediante incentivos fiscais do governo central. No entanto, é preciso considerar que a presença de pequenos produtores e trabalhadores rurais, que cultivavam alimentos para consumo próprio e abastecimento do município, evidencia que uma população camponesa também se firmava como elemento essencial da região, ainda que constantemente pressionado pela expansão da grande propriedade (Ribeiro, 2021). Porém, esta estrutura começa a desmoronar a partir da década de 1970.

Os saberes e a cultura popular das comunidades do cerrado

Os saberes populares constituem formas de conhecimento construídas e transmitidas no âmbito das práticas cotidianas, profundamente enraizadas nas experiências, valores e relações comunitárias. Diferem-se da lógica fragmentada e universalizante da razão técnico-científica eurocêntrica por integrarem dimensões culturais, sociais e espirituais na compreensão da realidade. Na perspectiva de Santos e Meneses (org., 2013), esses devem ser reconhecidos como parte de uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento

(incluindo a ciência moderna) dialogam de forma sustentável e dinâmica, sem que uma anule ou subordine a outra. Essa interação pressupõe o interconhecimento, isto é, o reconhecimento de que todo saber é relacional e se enriquece no contato com outros, contribuindo para resistir à monocultura do saber e para construir alternativas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

O saber e o conhecimento popular têm o potencial para suprir as determinadas necessidades de uma sociedade em situações específicas, passíveis de mais tarde virem a serem confirmadas pela empiria, são aquelas práticas advindas da “riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis” (Santos; Meneses, 2013). Um exemplo é o conhecimento popular acerca das propriedades terapêuticas de determinadas plantas, a qual vem sendo transmitida ao longo de gerações, constituindo-se em práticas e conhecimentos tradicionais que refletem a relação profunda dos povos do campo com o ambiente natural. Essas práticas e conhecimentos não são apenas recursos de uso cotidiano, mas um patrimônio cultural que engloba saberes sobre suas propriedades, usos e formas de preparo (Medeiros; Queiroz, 2023).

Ribeiro (2021) destaca a importância das manifestações culturais no campo, observando que os rituais, as festas e as expressões artísticas agem como mecanismos essenciais para a manutenção da coesão social e da identidade comunitária nas regiões rurais brasileiras. Em Rio Verde, as festas tradicionais, como a celebração de São João e as folias de reis, desempenham um papel fundamental na reafirmação dos valores culturais e no fortalecimento dos laços de solidariedade entre os moradores do campo.

Essas manifestações folclóricas, muitas vezes ligadas à religiosidade popular, funcionam como expressões de resistência e preservação cultural, resistindo às influências externas e às mudanças sociais. Além disso, a produção artística local, seja por meio de danças,

músicas, artesanato ou outras formas de expressão, reforça a memória coletiva e contribui para a manutenção de um senso de pertencimento à comunidade rural, fortalecendo sua identidade diante do avanço de processos de modernização e urbanização (Ribeiro, 2021).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Educação do Campo encontra-se atravessada por uma tensão estrutural: de um lado encontram-se os saberes populares, enraizados na experiência cotidiana, no manejo da terra, na memória coletiva e na espiritualidade enquanto do outro lado há os critérios de validação científica impostos pela racionalidade colonial-eurocêntrica e pela lógica capitalista-mercadológica. Essa assimetria epistêmica cria um campo de disputa no qual os conhecimentos das comunidades são frequentemente desqualificados como “atrasados”, “folclóricos” ou “pré-científicos”, enquanto apenas a ciência “moderna” é reconhecida como legítima e incontestável. Monteiro *et al.* org. (2019, p. 229) observam que:

A inferiorização do camponês e de suas formas de aprender e interagir com o mundo justifica a imposição da validação epistêmica do locus urbano, eurocêntrico e moderno. Frente a tantas conquistas científico-tecnológicas do pensamento ocidental e às promessas do ideal de desenvolvimento que deve advir a partir delas, o saber do agricultor é produzido como algo inferior. Essa inferioridade precisa ser reforçada para a manutenção dos mecanismos de colonialidade do espaço rural, através, agora, da colonialidade do saber. A superioridade e a validação apenas daquilo que é produzido segundo critérios científicos modernos produzem o descrédito das epistemologias camponesas, o que, por sua vez, somada à subalternização produzida pela colonialidade do poder, desemboca e produz a colonialidade do ser: o camponês, inferior, ignorante, sujo, atrasado, “jeca”, assume um estado de não ser; um não sujeito, muito menos de direitos. Desumanizado e invisibilizado, adota padrões que não são os seus, mas que são hegemonicamente instituídos.

Esse fenômeno é chamado por Santos e Meneses (2013) de monocultura do saber, mecanismo que promove o apagamento da diversidade epistêmica e, em última instância, um verdadeiro epistemicídio. “Embora a dimensão política da intervenção colonial tenha

sido amplamente criticada, o ónus da monocultura colonial epistêmica ainda é atualmente aceite como um símbolo de desenvolvimento e modernidade" (Santos; Meneses, 2013). As consequências desse processo são visíveis no cotidiano escolar e universitário. Professores em formação, em diferentes unidades da federação, relatam dificuldades para articular os conteúdos acadêmicos às realidades locais, o que gera frustração diante da pouca integração entre os saberes científicos e os conhecimentos dos educandos (Santos *et al.*, 2018, p. 310).

Medeiros e Queiroz (2023), ao pesquisarem a atuação dos movimentos sociais nas práticas pedagógicas em Rio Verde, afirmam que a formação dos docentes, embora bastante valorizada, apresenta algumas lacunas, especialmente na atuação em práticas pedagógicas que envolvem esses movimentos e os saberes populares, destacaram, ainda, que os docentes rioverdenses pesquisados contavam com um tempo de docência médio de 25 anos, o que demonstrava que eles possuíam ampla vivência e conhecimentos acumulados na prática.

No entanto, as pesquisadoras sugerem que há uma necessidade de uma formação continuada mais direcionada e aprofundada para que os professores possam incorporar de forma mais efetiva as questões sociais, políticas e culturais nas suas práticas pedagógicas, ultrapassando uma abordagem limitada às plantas ou assuntos relacionados à natureza, pontuando que há um esforço de formação, sobretudo no nível de pós-graduação, o que evidencia uma busca por atualização e desenvolvimento profissional.

Contudo, a formação inicial e continuada muitas vezes não contempla suficientemente a formação para lidar com a complexidade dos movimentos sociais e os conhecimentos tradicionais das populações camponesas, dificultando uma atuação mais crítica e politizada dos docentes nesse contexto. Assim, há uma indicação de que a formação docente ainda precisa ser ampliada e articulada com as questões sociais e culturais do ambiente escolar, para que os professores possam atuar

como agentes de transformação social e valorização dos saberes populares (Medeiros; Queiroz, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do cerrado goiano, atravessada pela lógica do agronegócio e pela imposição da racionalidade técnico-científica eurocêntrica, evidencia um cenário de disputas epistêmicas que vão além da economia e alcançam a própria produção de sentidos sobre a vida e o território. A expressão “O agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo” não se apresenta apenas como slogan, mas como um projeto de hegemonia que visa reconfigurar a paisagem, a sociabilidade e até mesmo os critérios do que pode ser considerado conhecimento válido. Entretanto, diante dessa força avassaladora, os movimentos sociais do campo apresentam-se como resistência à ideologia do agronegócio. Neste sentido, trabalham para que os saberes das comunidades campestres, enraizados na experiência, na memória e na espiritualidade, não apenas sobrevivam, mas se afirmem como alternativas epistemológicas capazes de confrontar o epistemicídio e a invisibilização.

O reconhecimento das práticas agrícolas tradicionais, importância das tradições dos povos dos campos materializadas nas festas, nas rezas e no manejo da biodiversidade, abrem a possibilidade de enxergar o cerrado para além da monocultura dos saberes, na medida em que esse a ser tratado com um território rico em biodiversidade e de pluralidade de vidas.

Ao incorporar esse reconhecimento, a Educação do Campo tem o potencial de se afirmar como prática contra-hegemônica, pois pode romper com as linhas abissais que separam saberes legitimados e saberes silenciados. Ela deve romper com a escolarização formal. Nas palavras de Paulo Freire (1981), praticar a pedagogia da emancipação, que parte da realidade concreta dos sujeitos para fomentar consciência crítica e ação transformadora. Assim, no espaço de luta simbólica e

política que é a escola, devem ser ressignificadas as relações entre ciência e tradição, técnica e cultura e, produtividade e cuidados com o meio ambiente.

Concluir este capítulo não significa encerrá-lo, mas reconhecer que há um campo de estudos em aberto. No cerrado goiano, onde o agronegócio se apresenta como destino inevitável, a Educação do Campo revela que outros caminhos são possíveis, pois insiste em afirmar que há vida e saberes para além da ideologia do agro. A disputa, portanto, não é apenas pela terra, mas também pela legitimidade dos modos de conhecer e existir, lembrando-nos que resistir é também produzir futuro.

REFERÊNCIAS

BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, T. G. "O agro é tudo", inclusive educador? Intencionalidades e reflexos da investida do agronegócio na educação. *Anais do XIV ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*, 10 a 15 de outubro de 2021, Campina Grande. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78071>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BICALHO, R. Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais camponeses no Brasil. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/interfaces-entre-politicas-publicas-de-educacao-do-campo-e-movimentos-sociais-camponeses-no-brasil-2111625>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CALDART, R. S. *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CHAVEIRO, E. F.; CALAÇA, M.; LIMA, V. B. A patologização global da vida e a produção de alimentos: efeitos na sociobiodiversidade do Cerrado. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 17, p. 78-92, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1981.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LAMOSA, R. A. C. A hegemonia do agronegócio no estado ampliado: uma análise da pedagogia política da Associação Brasileira do Agronegócio. *Anais do XVII Encontro de História da ANPUH*, Rio de Janeiro, 8 a 11 ago. 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465608769_ARQ_UIVO_ANPUHartigocompleto2016.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023

MEDEIROS, L. F. R.; QUEIROZ, E. B. Movimento Popular Planta e Vida de Rio Verde e Escola: possibilidades e desafios das práticas pedagógicas. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19828>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MONTEIRO, B. P. *et al.* Decolonialidades na educação em ciências. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências). Organizadores: DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SANCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. ISBN 978-85-7861-607-6.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Tradução de Marcelo Pakman. 8. reimp. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

PINTO JÚNIOR, R. A. O sudoeste de Goiás como território de fronteira: a colonização do Certão do Gentio Cayapó (1830-1900). *Revista de História da UEG*, v. 4, n. 2, p. 37-61, 2015. <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/4210/303>> Acesso 14/04/2024.

RIBEIRO, E. C. Pequenos agricultores no município de Rio Verde (GO): trajetória, transformações e resistência. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, 133 p. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/6473/2/2021%20-%20Emival%20da%20Cunha%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ROSSI, R.; VARGAS, I. A. Ideologia e educação: para a crítica do programa Agrinho / Ideology and Education: Towards a Critical of Agrinho Program. *Revista NERA*, Presidente Prudente, n. 40, p. 206-224, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SAINT-HILAIRE, A. Viagem às nascentes do Rio S. Francisco e pela província de Goyaz. Tradução e notas de Clado Ribeiro de Lessa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (Bibliotheca Pedagógica Brasileira; 68, Série 5.a BRASILIANA, BES BPB, Tomo 1)

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. 1 recurso online (1,9 MB). Formato: epub.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTOS, C. A. et al. *Dossiê educação do campo - documentos 1998-2018*. Brasília: Editora UnB, 2020. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, M. J. da. *Quilombos do Brasil Central: séculos XVIII e XIX (1719-1888). Introdução ao estudo da escravidão*. 1998. 464 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História – Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia-GO, 1998. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/SILVA_Martiniano_Jos_da-1998.pdf. Acesso em: 04 mai. 2026.

TAUNAY, A. d' E. *Marcha das forças: (expedição de Matto Grosso) 1865-1866, do Rio de Janeiro ao Coxim*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), 1928.

Capítulo 2

DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E DIDÁTICA LÚDICA: ENCONTROS (AUTO)BIOGRÁFICOS NA ESCOLA DO CAMPO

Nádia Adriana de Andrade Moreira

Marilete Calegari Cardoso

Sebastião Kennedy Silva Soares

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a docência alfabetizadora implica repensar práticas pedagógicas e buscar formas interativas de ensinar e aprender a ler e escrever. A alfabetização e o letramento, entendidos como a aprendizagem inicial da língua escrita, exigem metodologias articuladas a princípios teórico-metodológicos que favoreçam a inserção crítica e significativa do aluno no mundo da escrita, de forma crítica, consciente e significativa, a partir de uma escuta e olhar sensíveis, sobretudo, uma mediação dialógica e uma pedagogia libertadora.

Contudo, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2021), apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP⁵, e segundo levantamento da Organização Não Governamental (ONG), Todos pela Alfabetização, divulgados pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS⁶, evidenciaram um cenário preocupante: entre 2019 e 2021, o número de crianças brasileiras de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever cresceu 66%.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (IDEB); Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁶ <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias>.

Dentre as mais variadas causas, além das proposições neoliberais excludentes para a educação, tivemos essa realidade agravada com a pandemia, causada pelo novo coronavírus, denominado (SARS-COV-2)⁷, apenas desnudou um país de profundas e perpetuadas desigualdades sociais e educacionais históricas no campo da alfabetização. Na edição do PISA 2022, em sua primeira edição realizada após o cenário pandêmico, que teve como foco o letramento matemático, foi detectado que no Brasil 73,4% dos jovens não sabem resolver problemas matemáticos básicos e 50% dos alunos ficaram abaixo do nível 2 em leitura. Soares (2003) já denunciava o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras. A autora apresenta como uma das causas, a hipótese da perda das especificidades da alfabetização, dentre outras também, a reorganização do tempo do ciclo escolar, a revisão do princípio da progressão continuada, bem como a insegurança e o despreparo dos professores alfabetizadores diante dos recorrentes fracassos da escola em alfabetizar.

No contexto das escolas do campo, essas fragilidades se intensificam, pois a alfabetização não é apenas uma questão técnica, mas também cultural, política e ideológica. Inspirados em Freire (1987), expressos através da “Pedagogia Libertadora”, compreendemos que o sujeito aprendente traz consigo sua leitura de mundo e é capaz de conduzir seu processo educativo, por meio de um processo contínuo, enquanto prática cultural, social, discursiva e dialógica.

A formação inicial e continuada de professores do campo, entretanto, ainda é marcada por um viés urbanocêntrico e tecnicista, que pouco contempla a realidade do multisseriamento (Moura, 2012). Como destacam Caldart (2008), Arroyo (2004) e Souza (2011), não basta oferecer ensino às populações camponesas sem considerar suas demandas, cultura e identidade. As escolas do campo, especialmente as multisseriadas, enfrentam desafios como difícil acesso, alta rotatividade, precariedade estrutural pouca autonomia dos gestores e calendários

⁷ Pandemia Covid 19 é a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2. O nome deriva da sigla para *Corona vírus Disease* 2019. SARS é a sigla em inglês para síndrome respiratória aguda severa.

escolares desajustados às condições climáticas regionais⁸. Tais fatores, somados a ausência de políticas específicas, o que fragiliza o trabalho docente e compromete a alfabetização.

Além dessa realidade, outra questão igualmente preocupante diz respeito à criança que ingressa no Ensino Fundamental nas escolas do campo. Muitas vezes, ela é inserida em um ambiente sem que haja uma preparação adequada para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização. A ausência de estratégias pedagógicas contextualizadas e de suporte individualizado podem dificultar a construção das habilidades iniciais de leitura e escrita, comprometendo não apenas o desempenho escolar imediato, mas também todo o seu percurso formativo.

Outro ponto de tensão refere-se à entrada da criança no Ensino Fundamental. Muitas vezes, esse momento marca a ruptura com práticas lúdicas e a valorização excessiva das atividades intelectuais, em detrimento das linguagens expressivas e sensíveis. Para D'Ávila (2014), é preciso reconhecer que a aprendizagem não ocorre apenas pelo intelecto, mas também pelo sentimento e pela experiência sensível. Assim, a ludicidade emerge como elemento fundamental para potencializar a alfabetização e ressignificar a prática docente.

Freinet (1978) já defendia a indissociabilidade entre lúdico e trabalho no processo formativo. Entretanto, em muitos espaços educativos, o brincar é relegado a passatempo ou recompensa, reduzindo seu impacto pedagógico. Por esse viés, acreditamos ser imprescindível permitir que a criança brinque com a linguagem, no intuito de fazer suas descobertas, identifique semelhanças e diferenças entre números, letras, textos, imagens, desenho, símbolos escritos com funções sociais, ou seja, contextualizados e significativos para criança. Pois,

A brincadeira provoca uma situação de questionamentos, construção e transformação dos significados. A relação

⁸ Infelizmente, o documento normativo deste município, o Plano Municipal de Educação - PME (2022), ao mencionar a vinculação às especificidades dessa modalidade, trata superficialmente como inspiração a Pedagogia da Alternância, no entanto, sem a devida implementação neste município.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

corpo-sujeito-criança, juntamente com a interação na brincadeira são as bases do educador da infância que implica um processo de troca, confronto e negociação entre o eu e o outro, emoção e afetividade, que se traduzem em momentos harmônicos e não harmônicos (Sanchez; Toquetão, 2020, p. 01).⁹

É fundamental lembrar que as brincadeiras infantis das escolas do campo estão diretamente ligadas à natureza, com a qual as crianças elaboram seu conhecimento, despertam a criatividade, a imaginação. Nesse sentido, a ludicidade necessita ser compreendida como experiência cultural (Kramer, 2007), articulada com prática pedagógica e incorporada no processo de alfabetização e letramento das crianças camponesas, para elaboração de sua autonomia e emancipação.

Diante disso, este estudo — desenvolvido entre 2022 e 2024, com cinco professores dos anos iniciais da Escola Municipal Raio de Sol, em Jequié-BA — buscou identificar as concepções que embasam a docência alfabetizadora e compreender se, e de que forma, a didática lúdica está presente na prática pedagógica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se no método da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) e na perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1988), utilizando o Ateliê Formativo (D'Ávila, 2018) como dispositivo para a produção dos dados.

Optamos pelo método a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly 2015; Abrahão, 2004), por levar em conta “o contexto de atuação dos participantes desta pesquisa, suas trajetórias de vida, a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”, segundo Abrahão (2004, p.203). Como dispositivos de pesquisa, utilizamos o “Ateliê Didático”, inspirado em Cristina D'Ávila (2018), para a produção dos dados, através dos registros das vozes dos professores participantes da pesquisa. O estudo contou com a participação de 05¹⁰ (cinco) professores alfabetizadores, com os seguintes codinomes: Chita, Chitão, Algodão, Renda e Malha. Os relatos desses colaboradores contribuíram

⁹ Trata-se de um ensaio inspirado nos saberes constituídos ao longo das experiências das autoras Emília Maria Cipriano Castro Sanchez. E-mail: emiliacipri@uol.com.br e Sandra Cavaletti Toquetão. E-mail: sandracavaletti@gmail.com.

¹⁰ Os nomes dos professores são fictícios para a preservação de suas identidades, conforme preconiza o Comitê de Ética.

para identificar as concepções por trás de suas práticas pedagógicas, e ainda, se e como a didática lúdica estava inserida na prática docente no cotidiano da sala de aula, apresentados de forma condensada neste artigo.

Concepções de docência alfabetizadora das/dos docentes da Escola Raio de Sol, Jequié-BA

Partimos da premissa de que a docência se ancora em pressupostos essenciais ao trabalho pedagógico, que vão muito além da mera tarefa de ministrar aulas. Como destaca Tardif (2002), “ensinar é uma atividade social” que exige conhecimento e competências profissionais adquiridos ao longo da formação acadêmica, inicial e continuada. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 24) enfatiza que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

No contexto contemporâneo, a escola é compreendida como uma instituição cultural e social, e o professor atua como profissional que promove a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral de seus alunos (Tardif, 2002). Assim, o fazer escolar deve ser orientado por saberes e valores que norteiam decisões e atitudes pedagógicas. Com esse entendimento, concordamos com os estudos de Pimenta ao afirmar a necessidade de uma resignificação epistemológica da Didática, tomando o ensino como uma prática social complexa e viva que pode ser transformado pela ação e relação entre educadores e educandos, e estes, por sua vez, transformados dialeticamente, nos mais diversos contextos históricos e diante das inúmeras demandas atuais, nas suas contradições, direções, usos e finalidades (Pimenta, 2010).

A prática docente em alfabetização por muito tempo foi entendida apenas como uma técnica de codificação e decodificação do código linguístico, considerando a língua e a linguagem como expressão do pensamento e domínio de um sistema (Soares, 2004). No entanto, reflexões

construtivistas evidenciam que o domínio da escrita e a participação no mundo letrado constituem desafios significativos para o sistema escolar, suscitando debates e controvérsias. Nesse sentido, Soares (2004) sustenta que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, que devem ser desenvolvidos de forma integrada, embora com metodologias específicas para cada processo

No processo de alfabetização e letramento, a criança se apropria da língua oral desde cedo, por se tratar de um objeto cultural presente em seus contextos sociais. O contato com a leitura e a escrita permite ao falante participar de práticas de letramento em diferentes níveis e profundidades. Contudo, essa apropriação não ocorre de forma espontânea. A mediação escolar é indispensável para a aquisição da língua escrita, compreendida como um processo complexo que envolve a criança em práticas significativas de letramento (Soares, 2004).

Segundo Soares (2016), independentemente do método adotado, o processo de alfabetização não deve privilegiar apenas uma interface (linguística, interativa ou sociocultural), devendo se fundamentar em princípios teórico-metodológicos que considerem sua complexidade. Como ressalta Freire (1967), alfabetizar não é apenas um ato linguístico, pedagógico ou metodológico, mas também político e ideológico, permeado por decisões e políticas públicas que garantam o acesso ao alfabetismo para além da simples leitura e escrita.

Essas conceituações são pertinentes mediante a análise dos primeiros dados produzidos da pesquisa, apresentados no relato da professora Chita, ao afirmar que a docência alfabetizadora, “trata-se de uma *docência voltada para a alfabetização da criança, independentemente da idade/série*”. Com isso é possível observar que alguns princípios e valores, como da inclusão e do respeito ao nível de aprendizagem de cada aluno estão impregnados em sua prática, bem como a preocupação de promover o acesso ao conhecimento a todos, indistintamente, por meio de uma prática pedagógica inclusiva, ou seja, de “uma escola [do campo] reconhecida como lugar de encontros, lugar

de humanização, de sensibilidade, lugar de vida e de diversidade” Strieder e Zimmermann (2010, p. 159).

A fala do/a professor/a Chitão, sobre a docência alfabetizadora é reveladora de um professor alfabetizador que, apesar das limitações e desafios da sala de aula, atua de forma autônoma e consciente à luz de alguns princípios fundantes na sua prática, como a constatação de que é imprescindível estar atento quando o aluno não corresponde às expectativas das aprendizagens previstas, afirmando estar disposto/a a reavaliar e aprimorar o seu planejamento, de forma pertinente e flexível, “superando a ideia do planejamento apenas como aquisição de técnicas de ensino” (Soares, 2019, p. 310).

Sob essa ótica, vemos no trecho da fala do/a professor/a Algodão evidenciada a importância do planejamento didático-pedagógico em sua prática como uma ação permanente, bem como a clareza e propriedade ao definir uma docência alfabetizadora, na perspectiva da interdisciplinaridade.

Docência voltada para o processo de alfabetização, buscando sempre o aprimoramento dos conhecimentos das diferentes áreas, tendo o planejamento pedagógico como algo indispensável para sua prática, buscando sempre propostas necessárias para a construção do sujeito/aluno. (Algodão, Diário de Bordo, 11/08/2023. Grifos nossos).

Outra particularidade desse/dessa professor/a é a sua atuação em uma turma de 2º ano, agrupada com alunos do 3º ano, ao afirmar o seguinte: *“Eu não sigo uma linha teórica, um método, pois, às vezes eu preciso usar variados naquela sala de aula (com alunos 2º e 3º anos agrupados).* Em seu depoimento são evidenciadas as contradições e desafios enfrentados pelo professor que atua em turmas multisseriadas, a saber: a necessidade de um planejamento pedagógico diferenciado que contemple a todos os alunos; intervenções didático-pedagógicas de acordo às necessidades de cada aluno; ausência de formação continuada para professores alfabetizadores do campo; livros didáticos descontextualizados com a

realidade dos alunos e, muitas vezes, condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento da escola; difícil acesso às escolas e um currículo que atenda as especificidades da escola campestre. Além disso, no relato de Malha são desvelados mais desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, a saber:

Eu utilizo muito o quadro branco que, infelizmente, está quase impossível de apagar... Muitas vezes falta o básico na sala de aula, como um caderno, que o aluno não traz, não tem, e não é por uma questão financeira, mas por falta de compromisso/acompanhamento dos pais, também pela falta de um quadro branco, que não tem como usá-lo, por falha na reforma da escola, que é o meu caso. No entanto, nos é exigido, pela Secretaria Educação, que apliquemos diversos projetos, que muitas vezes não atingem os verdadeiros objetivos que são de ensinar o aluno a ler e a escrever. (Malha, Diário de Bordo, 23/08/2023).

Esses depoimentos evidenciam o quanto as más condições do trabalho docente, apresentadas inicialmente nesse estudo, refletirão na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Além disso, sabemos que muitos professores alfabetizadores priorizam, em sua prática pedagógica, apenas as especificidades da alfabetização, sem levar em conta o letramento, ou seja, os diferentes usos da leitura e da escrita como práticas sociais. Pois, conforme assevera Soares (2004) que letrado não é somente o indivíduo que sabe ler e escrever, mas quem sabe fazer uso frequente da leitura e da escrita, embora, cumpra-nos lembrar que:

Num contexto social em que várias instituições e grupos fazem uso da linguagem escrita, a escola é uma das instituições encarregadas de ensinar formalmente os conteúdos necessários para a apropriação de competências relacionadas ao uso e funcionamento da escrita, mas não é a única via de acesso para a cultura letrada (Frade, 2005, p. 42).

Portanto, faz-se necessário que os dois processos (alfabetização/letramento) sejam trabalhados simultaneamente, bem como a sala de aula seja um ambiente alfabetizador, permeado de intencionalidade pedagógica pelo professor, para a compreensão na

aquisição do ¹¹Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pela criança, ou seja, alfabetizar em um contexto de letramento. No trecho a seguir, temos a narrativas de Renda apresentando sua concepção de uma docência alfabetizadora:

Acredito ser um trabalho de grande relevância, de muita responsabilidade, para auxiliar os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita, articulada a uma aprendizagem significativa. (Renda, Diário de Bordo, 11/07/2023. Grifos nossos)

A partir da narrativa acima, de Renda, observamos uma preocupação em atender às particularidades de sua turma, em um contexto de alfabetização, na perspectiva de fazer às devidas intervenções com o intuito de inseri-las de forma sistematizada, respeitando a heterogeneidade seus alunos, ao afirmar que “*Cada criança, assim como o adulto em si, tem uma forma de aprender*”.

Entendemos como uma dessas particularidades, as hipóteses de escrita, descritas nos estudos de Ferreiro e Teberoski, (1999), enquanto percurso que a criança faz, através de erros e tentativas como forma de testar e avançar em cada hipótese do Sistema de Escrita Alfabético (SEA): Pré-silábica, silábica sem valor e com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita. Segundo Frade (2005, p. 25):

Isso quer dizer que o modo como o professor ensina a escrita nem sempre é o modo como o aluno a compreende e interpreta. Por isso é importante investigar de forma permanente as razões que levam os alunos a cometerem erros, investigar o seu raciocínio; pois, caso contrário, o professor poderá fazer deduções equivocadas. Ou pior, ele pode acreditar que seus alunos não são capazes de aprender a ler, que seus erros representam uma dificuldade de aprendizagem insuperável que lhes impossibilita avançar (Frade, 2005, p.25).

Nesse contexto, a observação constante do professor alfabetizador, a avaliação diagnóstica e a sistematização das atividades propostas serão primordiais na obtenção das informações necessárias e no auxílio do trabalho docente, para a realização das intervenções

¹¹ De acordo com Morais (2012) a compreensão do SEA pela criança acontece quando ela compreende seus princípios. Disponível em: MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

didático-pedagógicas adequadas, em sala de aula, no processo de alfabetização e letramento de seus alunos.

Concepções de Ludicidade das/dos Docentes da Escola do Campo Raio de Sol

O “brincar”, “jogar” e “recrear”, segundo D’Ávila (2007), são entendidos como atividades lúdicas, manifestações socioculturais derivadas das relações sociais. A ludicidade, por sua vez, é concebida como um fenômeno que abrange a plenitude do sujeito, um “estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades, proporcionando uma sensação de conforto e bem-estar, sendo a brincadeira uma dessas atividades” (Luckesi, 2000, p.14). Nessa perspectiva, Cardoso (2008) também caracteriza o lúdico como espaço cultural de experiência e autoatividade, corroborando o entendimento dos autores citados.

As concepções de ludicidade expressas por Chita, Algodão e Chitão indicam que os professores frequentemente a percebem apenas como recurso didático, um suporte para trabalhar o conhecimento, alinhando-se ao entendimento de Renda, que relata: *“a ludicidade seria o brincar mesmo, mas sem direcionar (...) Tenho dificuldade de colocar o brincar na minha sala de aula, por achar que estou deixando de dar um conteúdo”* (Renda, Diário de Bordo, 11/07/2023). Os relatos de Chita e Chitão demonstram clareza quanto à utilização do lúdico, entendendo-o como algo que vai além de simples recreação ou lazer. Segundo D’Ávila (2018, p. 161), “o lúdico, nesta abordagem conceitual, habita o processo e independe dos efeitos finais, todavia, estabelece uma rede de compromissos livremente assumidos no transcorrer das interações”.

Observa-se, a partir desse relato, que a ludicidade aparece esporadicamente na prática docente, com alguma intencionalidade pedagógica, mas ainda enfrenta resistência, sendo muitas vezes associada a momentos de recreio ou intervalos de 30 minutos. Essa

percepção evidencia que o brincar é entendido como funcional, atrelado a um conteúdo ou objetivo de aprendizagem, configurando-se nos modelos de recreação e lazer (Cardoso, 2008; D'Ávila e Leal, 2013).

O depoimento do professor Malha ilustra um perfil mais conservador: *“Às vezes, com a sala indisciplinada, a gente acaba deixando de lado a ludicidade. Eu tento. Quando consigo, utilizo”* (Malha, Diário de Bordo, 11/07/2023). De forma semelhante, Renda reafirma suas dificuldades em integrar o brincar na prática pedagógica, *“tenho dificuldade de colocar o brincar na minha sala de aula, por achar que estou deixando de dar um conteúdo, deixando de fazer alguma coisa, para estar brincando. Eu tenho isso comigo* (Renda, Diário de Bordo, 08/08/2023).

Ambos, Renda e Malha demonstram ter o foco do seu trabalho no produto que é o cumprimento do seu dever de ofício, do conteúdo programado, um ensino mais tradicional, conseqüentemente, “a condição lúdica do ser, longe de ser uma dimensão menor e passageira, reserva da infância, torna-se uma balizadora das atitudes genuinamente espontâneas, assevera D'Ávila (2018, p. 162).

Por outro lado, Algodão evidencia um uso mais restrito do lúdico, de forma “disciplinada, socializada, regrada e, às vezes, estandardizada” (D'Ávila, 2018, p. 161). Por meio do seu depoimento, evidenciamos um professor comedido que ainda não deixou o seu “eu lúdico” aflorar e interagir com seus alunos, quando afirma: *Quando tem o lúdico é dentro de alguma coisa que estou direcionando. Terminou a atividade dele (aluno), pode brincar um pouquinho. Às poucas vezes que levo para a sala, é com uma finalidade, é com um objetivo.* (Algodão, Diário de Bordo, 11/07/2023).

Diante disso, as narrativas demonstram o desejo dos docentes de aprimorar sua prática pedagógica, promovendo saberes mais orgânicos e dinâmicos, estendendo o pensamento criativo e contribuindo para autoestima e aprendizagem dos alunos com graça e ludicidade.

Práticas adotadas pelos docentes alfabetizadores da Escola Raio de Sol: inserção da Didática Lúdica na docência

Frequentemente, estamos acostumados a práticas pedagógicas enfadonhas, técnicas ou excessivamente academicistas, o que limita o uso de outras linguagens em sala de aula além da verbal. Linguagens como a visual, corporal e atividades que integrem corpo, pensamento e emoção são possíveis por meio da arte, considerada um elemento indispensável à educação lúdica. Conforme D'Ávila (2014, p. 97), “a arte tem o poder de despertar nas pessoas o estado sensível fundamental à aprendizagem. Esse estado de prontidão sensível abre os canais do corpo e do espírito para a apreensão significativa dos objetos de conhecimento”.

Durante o Ateliê Fios da Ludicidade, refletiu-se com os professores sobre o uso do lúdico e a presença da didática lúdica em sua prática alfabetizadora. No ateliê anterior, evidenciaram-se as concepções dos docentes acerca da ludicidade. Na roda de conversa, questionou-se como utilizavam o lúdico em sala de aula. Chita relatou que *aplica jogos, brincadeiras, contação de histórias, músicas, dramatizações e produção de textos diversos, buscando favorecer a assimilação do conteúdo de forma prazerosa e eficaz* (Chita, Diário de Bordo, 11/07/2023).

Quanto à didática lúdica, Chita e Chitão compreendem que ela envolve intencionalidade e metodologia, de modo a otimizar a aprendizagem dos alunos (Chitão, Diário de Bordo, 19/09/2023). Os depoimentos indicam que alguns docentes se apropriam de uma “mediação lúdica, criativa, genuína e autoral, utilizando linguagem sensível que integra corpo, emoção e pensamento na construção do conhecimento” (D'Ávila, 2018, p. 164).

A didática lúdica se constitui como elo fundamental no processo didático, promovendo afetividade, criatividade e subjetividade, conforme relatou Algodão *ao inserir música, vídeos e atividades concretas em seus*

planejamentos, visando destravar experiências lúdicas anteriormente restritas em sua infância (Algodão, Diário de Bordo, 19/09/2023). Por fim, Malha e Renda reconhecem o potencial da didática lúdica, mas mantêm uma prática mais rígida, voltada à produtividade, aplicando o lúdico apenas em projetos ou eventos específicos. As narrativas evidenciam o desejo dos professores de aprimorar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais orgânico, dinâmico e criativo, capaz de favorecer autoestima e aprendizagem dos alunos com graça e ludicidade (Chita, Diário de Bordo, 19/09/2023).

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa permitiu compreender as concepções que fundamentam o processo de alfabetização na Escola do Campo Raio de Sol, bem como analisar a inserção da didática lúdica na prática dos professores alfabetizadores. Os docentes reconheceram a necessidade de aprimorar seus estudos, considerando que nem todos os alunos alcançam a alfabetização ao final do ano letivo. Destaca-se, portanto, a importância de ações pedagógicas planejadas e intencionais, centradas na apropriação do sistema de escrita alfabético e nos usos sociais da escrita, com observação e registro individual do progresso de cada aluno (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Os relatos evidenciaram desafios da docência alfabetizadora, como a necessidade de observação constante, avaliação diagnóstica e sistematização das atividades para subsidiar intervenções pedagógicas eficazes. Além disso, os professores valorizam uma concepção de escola camponesa que articula pertencimento, cultura local e saberes acadêmicos, alinhada ao projeto de vida dos alunos, sem reduzir a educação à dimensão folclórica (Pereira, 2016).

Quanto à ludicidade, antes do Ateliê Formativo, sua concepção restringia-se ao brincar livre ou a jogos didatizados. Após os encontros, os docentes passaram a compreender a ludicidade como estruturante das atividades pedagógicas, mobilizando corpo, mente e emoções e promovendo aprendizagem significativa (Luckesi, 2014; D'Ávila, 2020). A mediação didática lúdica requer atenção à criatividade, autonomia, protagonismo, percepção e interação, integrando razão e emoção, saber e sensibilidade (D'Ávila & Mineiro, 2020).

As vivências lúdicas dos professores, desde a infância até a formação continuada, influenciam sua prática pedagógica. Assim, reforça-se a necessidade de uma formação docente multidimensional e integral, que incorpore múltiplas linguagens e se apoie na concepção raciovitalista e no saber sensível, promovendo uma educação lúdica, criativa e sensível (D'Ávila, 2018).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (Auto)biográfica – tempo, memória e narrativa**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) *A Aventura (Auto)biográfica: Teoria e Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em 20 de set. de 2022.

ARDOINO, J. (1998d). **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KqjGgqKBChvXQSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de set. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento do Campo**. Brasília -DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em 10 de jul.2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar, 2021**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 15 de set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos. **Ebook - Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em 20 de set. 2021.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de Memórias: Representações de Ludicidade de Professores de Educação Infantil**. 2008. (Dissertação de Mestrado) –Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

D'ÁVILA Cristina Maria; MINEIRO, Márcia **Construindo Pontes: A Mediação Didática Lúdica no Ensino Superior**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p.146-172/2020. DOI:10.22481/praxisedu.v16i37.6026. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6026>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

D'ÁVILA, C. M. **Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação**. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 12, jul-dez2007. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v12i12.2740>. Acesso em outubro de 2021.

D'ÁVILA, C. M. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior**. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9164/8968>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

D'ÁVILA, C.M; MADEIRA, A.V. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. – Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

D'ÁVILA, C. M; LEAL, L.A.B. **Ludicidade como princípio formativo**. *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju. V.1. N.2, p. 41-52. fev. 2013.

FRADE, Isabel C.A.S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade**. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em:

https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em nov. de 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

FREINET, Célestin. *O nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. (1ª ed. 1967).

KRAMER, Sônia. *A Infância e sua Singularidade*. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª Ed. Brasília, 2007.

LEAL, Luiz Antônio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. *A ludicidade como princípio formativo*. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível em: Acesso em: 08 jan. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: Uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese*. *Ludopedagogia*, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e Formação do Educador*. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 3(2). (2014). Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>.

MOURA, Terciana Vidal. *A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente* - *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em 15 de out. 2023.

PEREIRA, Marcos Paiva. *Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores*. Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2010). *Docência no ensino superior*, 4. ed. São Paulo, SP: Cortez.

SANCHES, Emília Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; **A Letra Viva na Educação da Primeira Infância**. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sandra-CavalettiToquetao2/publication/343427819_A_Letra_viva_na_educacao_da_Primeira_Infancia/links/61720a40435dab3b7594980a/A-Letra-viva-na-educacao-da-Primeira-Infancia.pdf. Acesso em 08 de jul.2023.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. /abr. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 377p.

SOUZA, M. A. (2011). **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

STRIEDER, Roque e ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. 2010. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. Disponível em:

http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf Acesso em 15 de jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Arlete Ramos dos Santos

INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação de professores no Brasil se inicia no final do século XIX com o ensino de “primeiras letras” e a criação das Escolas Normais, às quais continuaram responsáveis pela formação dos docentes para atuarem no ensino fundamental e educação infantil até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que estabelece a realização da formação de professores para essa etapa da educação básica que deve acontecer no ensino superior (Gatti, 2010). A referida Lei traz orientações sobre a formação para todos os níveis e modalidades do ensino. Mas, trataremos neste texto apenas da Educação do Campo que se refere à uma modalidade de ensino destinada às populações do campo, conforme estabelece o Decreto 7.352/2010, no Art. 1º:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010)

Com base no que preconiza a LDBEN nº 9.394/96, alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, e novos regulamentos legais foram publicados para normatizar esse processo. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas por meio

da Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, sabemos que estas normatizações sofrem influência de órgãos internacionais, fruto do projeto histórico do capital que se reverbera para todas as esferas da sociedade.

Nesse sentido, há uma investida do capital em escala transnacional no que se refere à formação docente, a fim de que os professores implementem a proposta educativa que interesse aos organismos internacionais, em especial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outras. No contexto das políticas educacionais, no caso do Brasil, isso se concretiza por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e da BNC-Formação de professores instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cujos fundamentos são direcionados pelo Movimento Global de Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement - GERM*) que enfatiza a necessidade de currículos prescritos para atingir objetivos de aprendizagem predeterminados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a adoção de altos níveis de responsabilização (*accountability*) e testes padronizados (Diniz-Pereira; Zeichner, 2019, p. 12).

Na década de 1990, o Brasil já estava imerso à crise estrutural do capital, e para sua superação, as estratégias estabelecidas apontam a diminuição do papel do Estado na gestão de políticas e a ampliação do livre mercado. Nesta conjuntura, Peroni (2008) destaca que as teorias neoliberais e a terceira via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõe estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização, enquanto a terceira via, defende o Terceiro Setor. Para atender às exigências do

mundo globalizado os organismos internacionais exigem um trabalhador para além de eficiente, é preciso que seja também obediente. Maués (2012, p.2015) complementa: “[...] este modelo de trabalhador que a classe dominante deseja moldar na escola é reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho como as do fordismo¹² ao Toyotismo¹³”.

Com isso, a BNCC apresenta para a Educação Básica as aprendizagens essenciais, que devam “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.8). As proposições da Declaração de Dakar (2000) que estabelecem os quatro pilares da educação na Unesco, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e ser, são encontradas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, pois seu documento curricular deixa claro que os conteúdos devem estar a serviço das competências e habilidades. Podemos notar que a pedagogia do “aprender a aprender”, enfatizada no período da ditadura militar, retorna com a concepção de que “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2010, p. 62). Essas reflexões recaem sobre a aplicação da técnica pela técnica na sala de aula, sem posicionamento crítico e distante da teoria, retratada no cenário que vivemos com as implicações dos documentos oficiais, como a BNCC, na qual a noção de prática é limitada no âmbito do saber fazer na sala de aula.

Essa ênfase na prática apresenta uma visão empirista da prática como espaço real, reduzindo o trabalho do professor à técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma. Nessa perspectiva, consideramos Caldart (2004, p.23), quando destaca que o que se almeja da Educação do Campo é exatamente o contrário do que está posto na BNCC: “educar as pessoas que trabalham no campo não para serem subservientes, mas

¹² Sistema de produção industrial baseado na fabricação em larga escala, na especialização do trabalho e na linha de montagem.

¹³ Modo de produção caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matéria prima, conhecido como produção voltada para acumulação flexível.

para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos a permanecerem no campo”.

A Educação do Campo emancipatória e os enfrentamentos ao capital

Educação do Campo é um termo utilizado no Brasil para se referir ao modelo de educação preconizado pelos movimentos sociais camponeses, tendo em vista a proposta educativa da classe trabalhadora a ser implementada nas áreas rurais, respeitando sua identidade, seus valores, modo de produção da existência e o enfrentamento ao capitalismo no campo. Por isso, é também denominada de emancipatória (Santos; Nunes, 2020). Tem como parâmetro a superação da educação urbanocêntrica, conhecida como Educação Rural, que invisibiliza os camponeses, colocando-os como inferiores e desprovidos de conhecimentos. No Brasil, a Educação do Campo surgiu em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), como forma de enfrentamento ao capitalismo neoliberal daquele momento. Destacamos que no contexto latino-americano, a denominação “Educação do Campo” é utilizada apenas no Brasil; já a “Educação Rural”, é utilizada nos demais países, porém, adjetivada das perspectivas crítica, emancipatória, hegemônica, contra-hegemônica, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1- Paradigmas de Educação do Campo/Rural na América Latina.

Paradigma	Pressupostos
Paradigma da Educação Rural Hegemônico	Sustenta o modelo educacional para o campo numa perspectiva urbanocêntrica, de estrutura precária, com sujeitos considerados, desprovidos de conhecimentos, e possui como objetivo a subalternização dos camponeses pelos cidadãos que se consideram “civilizados”.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônico	Possui como pressuposto que os sujeitos do campo devem ser protagonistas do seu projeto de sociedade e, por isso, devem resistir, denunciar, fazer enfrentamentos no campo em direção à transformação social. Característica marcante desse paradigma é a discussão sobre a luta pela terra e a luta de classes.
Paradigma da Educação do Campo Crítico;	Reivindica uma educação específica e diferenciada, coloca como protagonistas os povos camponeses e suas lutas históricas, incorporando de maneira mais significativa às questões de gênero, raça, sexualidade, território, unificadas pela Reforma Agrária.
Paradigma da Educação do Campo Funcional/conservadora .	sustenta as bases educacionais do Estado capitalista, fundamenta as políticas educacionais nos marcos reprodutivistas e conservadores liberais, para atender a lógica do mercado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2020).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25) salientam que na Educação do Campo “[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.” Do ponto de vista epistemológico, conforme Santos (2013), percebemos uma perspectiva da origem dos fundamentos da Educação do Campo em quatro vertentes: a primeira, no que se concebe como Educação Popular, que surge dos movimentos sociais do campo como protagonistas do conhecimento e propositivos de políticas públicas.

Destaca-se a influência dos estudos de Paulo Freire (1980), com suas análises sobre a influência da política na educação, a pedagogia do oprimido, a ênfase no diálogo e a importância da participação na coletividade; a segunda, contém elementos da pedagogia socialista que propõe e realiza os enfrentamentos à classe dominante no campo. Uma discussão que vem ganhando notoriedade nesse campo é a Pedagogia Histórico Crítica, pois já existem vários estudos da sua implementação em escolas do campo (Silva, 2020); a terceira, na Pedagogia do Movimento, pautada nos princípios pedagógicos e filosóficos da proposta

educacional do Movimento Sem Terra (MST); e por fim, a quarta, que apresenta a Educação do Campo como política pública, fruto de uma legislação resultante do enfrentamento de setores progressistas e conservadores, mas que tem em si o resultado de várias conquistas adquiridas no “fio da navalha” (Caldart, 2009), e expressos numa extensa lista de decretos, pareceres e portarias que normatizam essa modalidade de ensino, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, a qual afirma que “a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidade e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais” (Brasil, 2002).

Santos (2013) salienta que ao alcançar o Estado como território de disputa, a perspectiva emancipatória da transformação social deixa de ser a centralidade e aparecem outras tendências com “flexibilidade epistemológica que provoca a adoção de um ecletismo próprio das concepções pós-modernas [...], pois observamos autores que defendem a Educação do Campo se pautando em referenciais de Boaventura de S. Santos (2001), Edgar Morin (2001) e Michel Foucault (2010), dentre outros. Para atuar em escolas do campo, com tanta diversidade de sujeitos que possuem identidades específicas, a formação inicial e continuada deve estar atenta com a realidade do público a ser atendido, porém, a proposta de Educação do Campo para a formação de professores difere da proposta das agências do mercado, conhecida como Educação Rural no Brasil.

Quando falamos de Educação do Campo, no âmbito da política educacional, encontramos fundamentos em programas específicos oriundos das lutas do Movimento de Educação do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que estão sintetizados no Decreto nº 7.352/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Também percebemos conquistas sobre formação docente no Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), dentre outros.

A formação continuada de professores do campo no contexto da BNCC

A formação continuada dos professores no Brasil envolve ideologias políticas, econômicas e culturais de cada época. Diversos encaminhamentos têm marcado a formação continuada de professores no Brasil no contexto da redemocratização, mas vamos nos atentar para alguns aspectos do século XXI. O Parecer CNE/CP nº2, de 9 de junho de 2015, destaca:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.340).

Em observação às considerações de estudiosas da Educação do Campo sobre a formação do professor,

A formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa (Santos; Souza, 2015, p.37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, pois questiona-se: que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo? Concordamos com Silva (2020) quando aponta que a formação continuada deve acontecer para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como *práxis* na unidade

entre teoria e prática. Apontamos que a formação na prática e pela prática é predestinada à pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, desconstruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade numa sociedade dividida em classes (Idem).

No tocante ao currículo, destacamos que a BNCC representa o esvaziamento da função social da escola e privilegia a pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2011), que tem, segundo Lavoura, Alves e Júnior (2020, p.12), “explícita relação de continuidade entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana entorno da insígnia *learning by doing* (Perrenoud, 1999).

A contradição é posta ao indicar esse conjunto de decisões da organização dos currículos das Escolas do Campo, resultado de decisões esvaziadas de compromisso com o desenvolvimento dos camponeses e com a bandeiras de lutas dos movimentos sociais que constroem a Educação do Campo pautada na igualdade. Entretanto, defendemos uma formação emancipatória, pautada na unidade da ação-reflexão-ação, no sentido da transformação social. Ou seja, uma *práxis* transformadora, que é diferente do que se propõe as pedagogias do aprender a aprender que se fundamentam na prática pela prática, e levam ao pragmatismo (Lavoura; Alves; Santos Júnior, 2020), e que ao nosso ver, está condicionada ao que propõe a pedagogia das competências.

Aspectos metodológicos e resultados da pesquisa

Os resultados apresentados neste texto, referentes ao Território de Identidade Velho Chico - TIVC, são oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documentos e questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores do campo. Gil (2007, p. 131) reforça que “a principal vantagem das questões

abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como fundamento da análise de dados, no qual “As características qualitativas e quantitativas distinguidas nesse grau do desenvolvimento do conhecimento são consideradas como coexistentes, independentes umas das outras” (Cheptulin, 1982, p. 126). O recorte temporal utilizado foi o período de 2010 a 2022, com o objetivo de pensar ações dos governos Dilma, Temer e Bolsonaro.

Não temos espaço para contextualizar os três governos neste texto, mas destaco que o último, do governo Bolsonaro, para o qual Paulo Freire se constituiu como “inimigo ideológico prioritário” responsável pelos resultados negativos na educação básica, e que as medidas para a educação básica representaram sinais de desmonte dos princípios e fundamentos da gratuidade e laicidade (Silva; Graups; Locks, 2023, p. 6-7)

A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq)¹⁴ em todos os Territórios de Identidade do estado da Bahia, porém, recortamos para este texto, o TIVC, tendo em vista que especificamente nele, temos o município de Bom Jesus da Lapa que buscou implementar a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e a Base Nacional Comum Curricular concomitantemente, apesar do antagonismo político e ideológico existente nos fundamentos destas.

Ao estudar o TIVC, cumpre destacar que este é composto de 16 municípios¹⁵, fica na região Oeste do estado da Bahia, é banhado pelas águas do Rio São Francisco, no qual “verifica-se a existência de comunidades tradicionais quilombolas, camponeses, assentados e acampados da reforma agrária que lutam pela sobrevivência diante das

¹⁴ O Gepemdecc/CNPq é coordenado pela autora deste texto, e a referida pesquisa tem como título: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas. Aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, com o número CAAE: 20028619.8.0000.0055.

¹⁵ Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

limitações do semiárido em um contexto de desequilíbrios ambientais, além das características próprias do particular ecossistema, a Caatinga” (Cruz, 2022, p.90). Sobre o quantitativo de escolas do campo o referido Território apresenta a configuração descrita no quadro 2:

Quadro 2 - Quantidade de escolas no Campo, entre 2010-2021, no território Velho Chico e municípios que compõem o território.

Número de escolas do campo no TIVC.												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Velho Chico	497	481	457	432	401	376	370	350	320	308	301	293
Barra	58	61	58	57	57	57	57	56	40	38	37	31
Bom Jesus da Lapa	55	50	46	42	18	16	18	18	11	10	10	10
Brotas de Macaúbas	41	40	41	41	40	39	39	39	39	35	34	34
Carinhanha	35	35	35	35	33	34	34	31	31	29	29	29
Feira da Mata	8	8	8	8	8	6	6	6	6	6	6	5
Ibotirama	55	53	52	50	50	48	48	44	44	44	42	41
Igaporã	44	43	39	41	41	38	36	34	34	36	36	35
Malhada	6	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Matina	50	49	49	47	46	43	41	36	32	30	29	30
Morpará	23	23	20	18	14	10	9	8	8	6	6	6
Muquém de São Francisco	54	51	49	37	40	39	37	36	33	32	31	31
Oliveira dos Brejinhos	5	5	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Paratinga	12	11	10	10	10	8	8	5	5	5	5	5
Riacho de Santana	24	20	17	15	13	12	12	12	12	12	11	11
Serra do Ramalho	8	8	8	10	10	7	7	7	7	7	7	7
Sítio do Mato	19	18	16	14	14	12	11	12	12	12	12	12

Fonte: INEP (2023).

O quadro 2 demonstra que o TIVC possuía 497 escolas no campo em 2010, caindo para 293 escolas em 2021, ou seja, uma houve o fechamento de 204 escolas no intervalo de 11 anos, e isso evidencia um descumprimento da Lei 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo sem consentimento da comunidade escolar. Dentre os municípios do referido Território, proporcionalmente, aquele que mais fechou escolas foi Ibotirama, que tinha 55 escolas no campo em 2010, e esse número caiu para 5 escolas em 2022. Então, diante destes dados,

devemos observar um descumprimento do que está na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que garante aos alunos do campo o direito de estudar nas suas comunidades de origem. De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008,

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (Brasil, 2008).

Após a publicação dessa legislação, percebemos uma redução no número de escolas do campo em todo o país, pois de acordo com Silva (2021), houve uma corrida das redes municipais para nuclear as escolas e estabelecer uma política do transporte escolar, que em muitos municípios favorecem os cabos eleitorais com o aluguel de carros. Entretanto, houve também um investimento do governo federal no Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), que favoreceu a compra de ônibus dos Programas Caminho da escola e Brasil Carinhoso. Porém, o que os estudos indicam (Silva e Santos, 2023; Santos e Nunes, 2020) é que muitos gestores municipais têm fechado as escolas do campo e levado os alunos para estudar nas cidades, desrespeitando a legislação e os direitos dos alunos de estudar nas suas comunidades de origem.

O questionário com questões fechadas foi respondido na pesquisa por professores de todos os municípios do TIVC e estão disponíveis em relatórios técnicos no site do Gepemdecc/UESB. Porém, o questionário de perguntas abertas ocorreu somente com professores da rede municipal de Bom Jesus da Lapa, pois se volta para o objeto aqui discutido sobre a relação da formação continuada, a BNCC e PHC. Na apresentação dos resultados, como forma de preservar a identidade dos sujeitos para as respostas das perguntas abertas, foram utilizados nomes de árvores e flores para identificá-los. Inicialmente, buscamos compreender, se a formação continuada de professores no município tem conseguido fazer

com que os docentes se apropriem dos fundamentos da PHC, já que esta pedagogia é a base filosófica e pedagógica da proposta educacional do município. De acordo com Silva (2019, p.8),

[...] a Pedagogia Histórico Crítica tem como pressuposto a problematização sobre o modo de produção para compreender o desenvolvimento histórico do homem. Este pressuposto implica questionar o papel da educação escolar no interior do modo de produção capitalista. Questionamento este que se desdobra, entre outras, nas seguintes indagações: Qual o escopo da educação escolar no contexto econômico-produtivo contemporâneo do Brasil? Quais as possibilidades de a educação escolar intervir nessa realidade? Por meio de quais instrumentos se pode, pela mediação da educação escolar, analisar, compreender e intervir na realidade?

A PHC tem como principal formulador Dermeval Saviani, o qual busca superar o método da repetição subjacente à Pedagogia Tradicional, e o espontaneísmo do aluno na Pedagogia Nova, observando que a função docente deve ser acrescida de pesquisa e criação, e o professor deve posicionar-se de maneira crítica sobre sua área de atuação em consonância com a realidade concreta. Em sua teoria dialética, Saviani propõe “[...] a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2011, p. 217). A pesquisa buscou verificar nas falas dos sujeitos que trabalham nas escolas do campo, como aparecem esses fundamentos na formação de professores da rede municipal, bem como os fundamentos da BNCC que são antagônicos, conforme dito anteriormente. Assim, foi pedido aos sujeitos para conceituar a PHC, e algumas respostas estão destacadas no quadro abaixo.

Quadro 3 - Conceito de Pedagogia Histórico Crítica¹⁶

¹⁶ Os dados sobre a PHC na pesquisa se encontram na pesquisa de Queziane Martins da Cruz, orientada pela autora desse texto. A referida pesquisa está disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/07/QUEZIANE-MARTINS-DA-CRUZ.pdf>. Trata-se de um plano de trabalho dentro da pesquisa guarda-chuva do Gepemdecc citada anteriormente: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Professores (as)	Conceito de Pedagogia Histórico Crítica
Aroeira	Tem função de oferecer conteúdos que permitam o ser humano pensar de forma consciente e resgatar a importância que um ambiente escolar precisa para diferentes ritmos de aprendizagem."
Jurema	"Para a pedagogia histórico-crítica a educação é um instrumento de transformação social, sendo que isso pode ser possível por meio da socialização do conhecimento científico entre as classes dominadas pela desigualdade perversa do capital, ou seja, nessa abordagem a educação escolar é caracterizada enquanto instrumento de luta para os/as trabalhadores/as"
Acássia	"Tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola..."
Paineira	"Se contrapõe à diferença entre o ensino ministrado à elite e a classe trabalhadora. Defende que a classe trabalhadora também tenha acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e os demais".
Juazeiro	"É uma proposta que situa o aluno historicamente, inserindo-o num processo política social sempre com uma visão de organicidade do pensar sobre a ação e sob uma ótica global"
Andiroba	"A Pedagogia Histórico-Crítica está relacionada na compreensão da questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo que possibilite uma articulação para uma proposta pedagógica baseada na transformação da sociedade."

Fonte: Cruz (2022).

Os sujeitos demonstram nestas falas a compreensão do que apontam os fundamentos da PHC. Para Cruz (2022), cabe ressaltar que esses sujeitos evidenciam ter entendido os pressupostos da PHC como salienta Saviani (2012), pois este autor salienta que "na prática social, a realidade (empírica) é o ponto de partida e de chegada do conhecimento; após o "retorno" (*detour*) momento apical do concreto pensado catarse ou tomada de consciência ambiental com destino à prática social, agora não mais vista sob o olhar do senso comum (fragmentada, sem sentido), mas

da consciência filosófica, rumo à práxis emancipatória (Saviani, 2011 apud Cruz, 2022, p.149).

Podemos observar elementos científicos, históricos e filosóficos e que este são importantes, para a classe trabalhadora que teve a educação fragilizada em nosso contexto histórico educacional e precisa ter acesso aos conhecimentos científicos. Entretanto, sabemos que a PHC se trata de uma proposta educacional que leva à transformação social rumo à superação do sistema capitalista.

As contradições estão postas quando estes mesmos sujeitos, nos resultados da pesquisa, ao serem perguntados sobre a BNCC, a qual advoga a implementação do projeto de educação neoliberal do capital e que se contrapõe à PHC, demonstram alinhamento ao processo implementado na prática pedagógica. Pois fizemos a seguinte questão: *“As prescrições da BNCC atendem as especificidades da sua prática pedagógica na escola do campo? Justifique.”* Percebemos que o conhecimento crítico sobre a realidade não se deu da mesma forma como na pergunta sobre a PHC, pois as respostas para esta última pergunta indicam que alguns docentes implementam e concordam com o que está proposto na BNCC, como se observa na interlocução das proposições da BNCC com a prática pedagógica deles¹⁷:

Sim, atende as eletivas de forma gradual concebe e põe em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, seleciona, produz, aplica e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (Professora Rosa).

Sim, pois ela busca orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximam da vida em comunidade e que promovam o trabalho pedagógico escolar, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, conectada à transformação do mundo e à autotransformação (Professora Margarida).

¹⁷ Os dados completos sobre essas discussões da BNCC encontram-se na pesquisa de Cláudia Batista Silva, disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/CL%C3%81UDIA-BATISTA-DA-SILVA.pdf> . A referida pesquisa é um plano de trabalho dentro da pesquisa guarda-chuva do Gepemdecc citada anteriormente, sob a coordenação da autora desse texto: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sim. A BNCC está organizada permitindo o diálogo com os saberes do campo (coordenadora Acácia).

Sim. Não só na utilização da BNCC, pautando-se no que diz a Educação do Campo e a nossa realidade (coordenadora Cravo).

As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC, tem um papel muito importante dentro da nossa prática pedagógica, pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atende as questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades (Professora Crisântemo).

As falas demonstram que o currículo prescrito na BNCC se sobrepõe à perspectiva crítica da PHC, na medida que os sujeitos observam a importância da Base nas suas práticas pedagógicas, e fica latente a educação como território de disputa entre o projeto de sociedade da classe trabalhadora e o projeto da classe dominante. Observa-se que há uma inserção das competências e habilidades ajustadas ao que preconiza a educação mercadológica do capitalismo global sintetizada na BNCC. Outra questão importante é que as coordenadoras destacam a possibilidade de a Base facilitar o diálogo dos saberes do campo e do trabalho com a realidade dos alunos.

Os resultados obtidos por meio dos questionários de perguntas abertas possibilitaram observar a forte presença da epistemologia da prática como fator condicionante na formação continuada, com fundamento na BNCC. Silva (2020) destaca que com a epistemologia da prática, a forma de orientação da formação continuada é no saber prático elaborado pelo professor que organiza seu trabalho com a construção da teoria sobre a prática docente, defendida por Schön (2000) e Tardif (2002) com a teoria do professor reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos demonstrar que a formação de professores tem sido pautada no âmbito de uma agenda global para atender aos interesses mercadológicos, a partir de uma política de cooperação

internacional que se insere de forma efetiva nos currículos da educação básica e do ensino superior. Esta, por sua vez, ressoa em todas as modalidades do ensino, a exemplo da Educação do Campo, que foi pauta da nossa análise. Demostramos por meio dos dados coletados no TIVC, que o direito de estudar na comunidade de origem como preconiza a legislação brasileira para os alunos e alunas do campo, tem sofrido ataque à medida que há o fechamento das escolas nas áreas rurais em todo o país, e no TIVC esses dados são evidenciados na pesquisa.

No que se refere às contradições postas, apresentamos os antagonismos vivenciados pelo município de Bom Jesus da Lapa, que trabalha com a PHC, mas por outro lado, do ponto de vista do currículo precisa se adequar à política curricular da BNCC. Desse modo, percebemos a dificuldades sobre a efetivação de uma proposta educacional crítica que supere os elementos neoliberais da pedagogia capitalista subjacente à Base, pois, apesar de receber uma formação crítica, os sujeitos que trabalham nas escolas do campo demonstraram por meio dos dados que ainda não conseguem dar o salto qualitativo para implementação de uma pedagogia emancipatória nas escolas camponesas.

A partir das análises realizadas, conclui-se que as políticas e os programas de formação continuada de professores precisam contribuir para a valorização dos profissionais, dentro de uma perspectiva de autonomia e emancipação, e no que se refere ao campo, a formação precisa estar pautada na garantia efetiva de conhecimentos que levem a uma práxis transformadora para a garantia da superação da desigualdade social e educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Diário Oficial da União de 5 de novembro de 2020, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União de 28 de abril de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 30 de ago. de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. – Brasília. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 89-107.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, ano 2 - número 2 – 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CHEPTULIN, A. A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CRUZ, Q. M. Políticas públicas de educação ambiental articuladas à pedagogia histórico-crítica: uma análise das escolas quilombolas em Bom Jesus da Lapa, Bahia. Dissertação de Mestrado. PPGEd/UESB, Vitória da Conquista - BA, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ; ZEICHNER, K. M. Formação de Professores S.A. 1. Ed. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2019.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. "Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 21-62.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 6ª edição, 2007.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MAUÉS, O. C. A agenda global da educação no contexto da covid-19. *Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MAUÉS, O. C. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. *Revista Educação (PUCRS. Online)*, 2012.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez. 2001.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, 1999, p. 5-19.

QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. de O. (2022). Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: realidade e possibilidades. *Revista Educação E Ciências Sociais*, 5(8), 10-27.

SANTOS, A. R.; SOUZA, M. A. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, A. R. dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, A. R. ; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

SANTOS, V. P. A Distorção Idade-série nas Escolas do Campo: Um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba. 2019. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum. Porto: Afrontamento. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea. 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA. C. B. Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGED/UESB, Vitória da Conquista – BA. 2021. 207f.

SILVA, S. M. C. Fechamentos de escola do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio Rio de Contas. **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGEd/UESB. 238f. Vitória da Conquista=BA, 2021.

SILVA, S. M. do C.; SANTOS, A. R. dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11368, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11368. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368>. Acesso em: 8 out. 2023.

SILVA, C. E. M. da GRAUPE, M., & LOCKS, G. A. Em defesa do legado freiriano na luta pela educação democrática e plural no Brasil. **Pesquisa em foco**, 28(1). 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes: formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. Fórum Mundial sobre a Educação. **Marco de ações de Dakar**. Dakar, 2000.

Capítulo 4

EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E JUSTIÇA EPISTÊMICA

Jaciely Silva Soares

Sabrina da Silva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe uma reflexão teórica sobre a articulação entre epistemologias contra-hegemônicas, a partir das discussões apresentadas na obra *Epistemologias do Sul* (Santos; Meneses, 2009) e a hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994, 1995, 1997), no contexto da Educação no Campo (EC). Nossa proposta consiste em refletir sobre a articulação entre a descolonização do saber e as narrativas de vida, situando a discussão no âmbito dos processos formativos. Partimos da compreensão de que tais processos devem reconhecer e potencializar a pluralidade epistêmica, valorizando as narrativas e experiências dos sujeitos camponeses e concebendo o conhecimento como prática situada, histórica e relacional.

Compreender o conhecimento sob essa ótica significa romper com noções eurocêntricas e abstratas que o tratam como neutro ou universal. O conhecimento é sempre produzido em contextos específicos, atravessado por relações de poder, pela colonialidade e pelas interações entre diferentes saberes e suas experiências compartilhadas. Dessa forma, ele se constitui como prática situada — ligada às experiências e à práxis dos sujeitos —, como histórico — resultado de disputas e resistências ao epistemicídio e à monocultura

do saber —, e como relacional — forjado no diálogo, na tradução intercultural e na ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2009).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo surge como espaço privilegiado para articular ciência, tradição e experiência, promovendo processos formativos que reconhecem a diversidade epistêmica e a potência transformadora das narrativas e da ação coletiva. Ou seja, pensar na EC significa reconhecer a historicidade e a particularidade desse processo, valorizando os sujeitos coletivos (camponeses e suas organizações) como protagonistas, e não como meros receptores de um modelo pedagógico externo. Complementando essa perspectiva, Caldart (2004) propõe que a Educação do Campo seja entendida como,

[...] processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004, p. 12).

Nesse sentido, os sujeitos camponeses são protagonistas da construção de sua própria educação, que deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos e passa a ser espaço de reconhecimento das práticas sociais, culturais e políticas desses trabalhadores, articulando teoria e práxis na perspectiva de transformação social.

A discussão que Caldart (2004) propõe dialoga diretamente com a pedagogia freireana, que defende que a educação parte da realidade concreta dos educandos, respeitando seus saberes e experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento crítico. Sob esse ponto de reflexão, a educação, portanto, não é apenas a transmissão de conteúdos, mas prática social e política, articulada às lutas coletivas (Freire, 1994). Para Freire, não há palavra verdadeira que não seja práxis, ou seja, ação e reflexão conjugadas de modo solidário, de forma que o sacrifício de uma afeta a outra. Dizer a palavra

verdadeira significa transformar o mundo, promovendo a conscientização crítica e a participação ativa dos sujeitos em sua realidade social. Para Freire,

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1994, p. 44).

A partir da citação supracitada de Freire, é possível intuir que o autor enfatiza a indissociabilidade entre ação e reflexão no processo de transformação social, conceito central em sua pedagogia crítica. Para ele, a “palavra verdadeira” — entendida como expressão autêntica da realidade — só existe quando é práxis, ou seja, quando envolve, simultaneamente, a prática transformadora e a reflexão crítica sobre essa prática. Caso contrário, a separação entre essas dimensões empobrece o processo educativo e desarticula a consciência crítica dos sujeitos. Dessa maneira, a práxis se configura como o meio pelo qual os indivíduos se tornam agentes de mudança em sua própria realidade, superando a passividade imposta por modelos educacionais bancários, haja vista que “práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1994, p. 14).

Ao afirmar que “dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo”, Freire (1994) destaca a potência política e emancipadora da linguagem quando articulada à práxis — ação e reflexão solidárias. Logo, o ato de nomear o mundo deixa de ser apenas uma representação da realidade e passa a ser um gesto de intervenção crítica sobre ela. A linguagem, então, não é neutra: é atravessada pelas experiências dos sujeitos, especialmente os oprimidos, que, ao tomarem consciência de sua realidade, tornam-se protagonistas de sua própria transformação. Trata-se de um processo de humanização que exige não apenas o agir, mas o refletir sobre o agir, conectando a experiência vivida à construção do conhecimento e da identidade social.

Nesse horizonte, a hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur (1994, 1995, 1997) aprofunda e complementa a proposta freireana ao oferecer uma compreensão da linguagem como mediação fundamental entre experiência e identidade. Para Ricoeur, narrar a própria história é interpretar e reconfigurar o vivido, atribuindo sentido ao tempo e à existência. Esta perspectiva mostra como a linguagem é o lugar onde o sujeito se compreende e se projeta no mundo, o que dialoga diretamente com a ideia freireana de conscientização, pois ambos entendem que transformar o mundo passa, necessariamente, por transformar a maneira como o sujeito compreende sua própria história e sua inserção no coletivo. Assim, Freire e Ricoeur, cada um a seu modo, reconhecem na linguagem — seja como práxis, seja como narrativa — o elemento estruturante da constituição do sujeito e da possibilidade de transformação social.

A hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994, 1995, 1997) oferece uma base teórica fecunda para pensar na educação como processo de mediação entre experiência e linguagem, em que os sujeitos interpretam, reconfiguram e constroem suas identidades ao narrar suas próprias histórias. Centrada na subjetividade, no tempo vivido e na construção narrativa da identidade, essa abordagem evidencia como a experiência humana se organiza e ganha sentido por meio da narrativa, permitindo que o sujeito articule sua trajetória individual e coletiva.

No contexto educacional, currículo e práticas pedagógicas podem ser compreendidos como espaços de disputa de sentidos, nos quais diferentes narrativas se confrontam e se reconfiguram continuamente, reconhecendo a pluralidade de experiências e valorizando dimensões constitutivas da formação, como gênero, raça, classe e pertencimento social. Para Ricoeur (2014), a narrativa é uma ferramenta essencial para a construção da identidade, pois, através dela, o sujeito se reconstrói, entendendo a si mesmo e ao outro num processo contínuo de luta por reconhecimento mútuo, tanto no âmbito

peçoal, como no coletivo. A narrativa, nesse sentido, “constrói a identidade da personagem, que pode ser chamada de sua identidade narrativa, construindo a identidade da história narrada” (Ricoeur, 2014, p. 155)

Assim, a EC se configura como um processo dialógico, interpretativo e transformador, através do qual teoria e prática se entrelaçam para possibilitar a construção de identidades críticas e engajadas na realidade social. O campo é reconhecido como lugar vivido, narrado e produtor de saberes, valorizando conhecimentos locais, indígenas e tradicionais, ao mesmo tempo em que promove a emergência de saberes historicamente desqualificados.

Ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais (Jesus, 2004, p. 64).

Nesse contexto, a EC se articula com lutas sociais, como a Reforma Agrária, e com projetos coletivos de vida digna, oferecendo espaço para o protagonismo dos camponeses e para a disputa de sentidos no currículo e nas práticas pedagógicas. Mais do que uma modalidade escolar, constitui-se como expressão concreta da *Pedagogia do Oprimido* em movimento, que rejeita a concepção hegemônica de atraso e subalternidade, promove a descolonização do saber e reconhece o campo como território de cultura, identidade e produção de conhecimento.

A força da narrativa é fundamental na Educação do Campo, pois fortalece os vínculos com as tradições, contribuem para a recriação do presente e potencializa o futuro, porque são capazes de fazer emergir o que foi desqualificado pelo paradigma do ocidente incorporado pelo capitalismo. Uma comunidade ou uma sociedade sem narrativa não resiste por muito tempo, é a narrativa que ajuda a criar os pertencimentos (Jesus, 2004, p. 68).

Por isso, a hermenêutica narrativa de Ricoeur é particularmente relevante, pois permite compreender como os sujeitos podem interpretar, narrar e construir suas próprias histórias, articulando

experiência e linguagem para dar sentido à sua existência. Enquanto, para Ricoeur, a narrativa é crucial para a construção da identidade humana, permitindo a organização de experiências e a reflexão sobre si mesmo através da identidade narrativa, para Freire, a narrativa é uma ferramenta de emancipação e transformação social, pois, ao colocar no centro da discussão às experiências dos oprimidos, torna o conhecimento acessível e promove a reflexão crítica sobre o mundo, visando a (re)construção de si e de uma sociedade mais justa. Esta perspectiva dialoga diretamente com a visão freireana de educação, que entende o aprendizado como um processo de construção de sentido e de liberdade. Como observa Fiori (1994), ao se referir à perspectiva freireana:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da 'educação como prática da liberdade', o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma 'pedagogia do oprimido' (Fiori, 1994, n.p).

É nesse ponto que as Epistemologias do Sul se tornam imprescindíveis, pois, ao denunciarem o epistemicídio e a hegemonia eurocêntrica do conhecimento, evidenciam como o colonialismo operou também como dominação epistêmica, apagando saberes populares, indígenas, quilombolas e camponeses, ou seja, os processos históricos e sociais da experiência narrada do outro. Em contraposição, a proposta de uma ecologia de saberes defende diálogos horizontais, a consciência da incompletude de todo conhecimento, a tradução intercultural e a valorização da diversidade epistêmica como condição para ampliar as capacidades humanas.

As Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente e alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico. A relação entre essas epistemologias e o processo narrativo de si surge na necessidade de

descolonizar o conhecimento e as narrativas de dominação, permitindo que os sujeitos construam um conhecimento mais plural e emancipador a partir de suas próprias experiências e lutas. Portanto, mediante estas perspectivas, a descolonização do saber se articula intimamente com o ato de narrar-se, reconhecendo a construção da própria história como caminho para afirmar identidade, protagonismo e agência no mundo. É a partir desse ponto que se articulam as discussões apresentadas a seguir.

Descolonização do saber: proposta contra-hegemônica

A descolonização do saber constitui simultaneamente uma reflexão teórica e uma prática crítica que busca confrontar e superar a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica, responsável por eliminar, desacreditar e subalternizar diversas formas de conhecimento ao longo dos últimos séculos. Trata-se de um projeto complexo e multifacetado que valoriza a diversidade epistemológica do mundo, articulando saberes e experiências historicamente marginalizados para a transformação social e a humanização.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia [...] Do outro lado, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e a da teologia (Santos, 2009, p. 25-26).

Segundo o autor, essa linha abissal — embora invisível — funciona como um mecanismo de poder que hierarquiza os conhecimentos, relegando formas de saber não ocidentais, tradicionais, indígenas, populares ou espirituais ao status de não conhecimento. Ao criticar essa dicotomia, Santos (2009) propõe que é necessário superar o

epistemicídio — o extermínio simbólico de saberes — imposto pelo colonialismo e pelas estruturas modernas de conhecimento.

A ciência, nesse contexto, não é negada, mas descentrada, pois deixa de ser o único referencial válido e passa a coexistir com outros saberes que também possuem lógicas próprias de produção de verdade. Ao afirmar que certos saberes são tornados “incomensuráveis e incompreensíveis”, Santos (2009) chama a atenção para a violência epistêmica implícita na exclusão desses saberes, pois ela impede que outros modos de vida e compreensão do mundo tenham legitimidade. A proposta do autor, portanto, é uma ampliação radical do diálogo epistemológico, que reconheça a pluralidade de saberes como condição para a justiça cognitiva.

Ainda Santos (2009), ao afirmar o pensamento abissal, evidencia que a modernidade construiu uma divisão profunda entre os saberes reconhecidos como legítimos — ciência, filosofia e teologia — e todos os demais conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais e sociais, relegados à invisibilidade ou à incomensurabilidade. Esta divisão sustenta relações de poder que legitimam uma hierarquia global de conhecimentos, favorecendo centros hegemônicos e marginalizando saberes locais, populares, indígenas e afrodescendentes.

O facismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que hoje sob formas nem sempre mais subtis. No pólo oposto, está a tentativa de minimizar ao máximo essa assimetria na relação de saberes (Santos, 2009, p. 468-469).

O pensamento abissal para Santos (2009), dessa maneira, vai além da mera separação entre ciência e não-ciência: ele produz efeitos concretos de dominação epistemológica e cultural, configurando o epistemicídio, ou seja, a supressão sistemática de formas de conhecimento consideradas subalternas ou inferiores. Esta lógica de exclusão faz com que sujeitos de contextos colonizados ou

marginalizados internalizem a percepção de inferioridade epistêmica, resultando em desvalorização de suas práticas, saberes e identidades. Ao naturalizar a hierarquia de conhecimentos, o pensamento abissal compromete não apenas a produção de saberes diversos, mas também a autonomia e a agência daqueles que historicamente foram relegados à marginalidade epistemológica. Para Quijano (2009), a colonialidade,

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 23).

A definição explicita que a colonialidade não se restringe a um resquício histórico do período colonial, mas constitui um padrão estruturante das relações sociais e epistêmicas que atravessa a modernidade e o capitalismo global. A classificação racial, além de legitimar desigualdades materiais e simbólicas, organiza a própria produção do conhecimento, determinando quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais são relegados à condição de atraso, superstição ou ignorância. Ao evidenciar a dimensão estrutural e persistente desse padrão, Quijano (2009) mostra que a colonialidade está enraizada na vida cotidiana e nas instituições, naturalizando hierarquias que se reproduzem continuamente, como na hierarquia global, das relações entre sexos, sendo atravessada pela raça, de modo que, “na nova matriz do poder colonial, algumas mulheres (de origem europeia)” possuem um status mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (não europeus)” (Grosfoguel, 200, p. 392).

Maldonado-Torres (2009), em diálogo com Dussel e Quijano, reflete sobre a colonialidade do ser, mostrando como a modernidade está indissociavelmente ligada à experiência colonial. O discurso moderno-ocidental, ao se apresentar como universalista, apaga a relevância da localização geopolítica e invisibiliza a espacialidade na produção de conhecimento, reafirmando a colonialidade como parte constitutiva da modernidade.

Mesmo filósofos críticos da modernidade, como Heidegger e Lévinas, segundo Maldonado-Torres (2009), falharam em reconhecer a colonialidade do ser e a geopolítica descolonial, permanecendo cúmplices de formações espaciais de cunho imperial. Nesse contexto, a introdução da figura do ser-colonizado ou do condenado propõe uma alternativa ao *dasein* heideggeriano e às concepções modernas de povo e multidão, abrindo caminho para epistemologias descoloniais.

Diante dessa persistência da colonialidade, Santos (2009) propõe as Epistemologias do Sul como alternativa teórico-política, visando enfrentar o epistemicídio produzido pela epistemologia dominante, que eliminou saberes e experiências dos povos colonizados. Este projeto apoia-se em três orientações: aprender que existe o Sul, reconhecendo a diversidade epistemológica desperdiçada; aprender a ir para o Sul, deslocando o olhar para a perspectiva dos oprimidos, e aprender a partir do Sul e com o Sul, construindo um pensamento pós-abissal que supere as linhas que dividem o humano do sub-humano (Santos, 2009).

A proposta de Santos (2009) culmina na ecologia de saberes, que reconhece a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, promovendo interações horizontais entre eles sem comprometer sua autonomia e utilizando a ciência moderna de forma contra-hegemônica, em diálogo com outros saberes não-científicos. Trata-se de uma contraepistemologia que valoriza tradições esquecidas, aposta na incerteza e afirma o cotidiano como lugar de enunciação. Em síntese, as Epistemologias do Sul representam um pragmatismo epistemológico descolonial, comprometido com a defesa da vida e da dignidade dos oprimidos, rompendo com o monologismo eurocêntrico e abrindo espaço para um mundo pluriversal.

A descolonização do saber não se limita a um exercício abstrato de crítica epistemológica, pois se enraíza nas experiências concretas e nos testemunhos daqueles que resistem às formas de silenciamento impostas pela colonialidade. As narrativas de vida, nesse sentido, são um recurso fundamental para recuperar memórias, identidades e

conhecimentos historicamente marginalizados, funcionando como contraponto ao universalismo eurocêntrico, que buscou homogeneizar e hierarquizar os modos de existir e de saber. Ao valorizar a experiência vivida e situada dos sujeitos, especialmente de comunidades subalternizadas, abre-se espaço para um diálogo epistemológico horizontal, no qual diferentes formas de conhecimento se afirmam como legítimas e indispensáveis à construção de um mundo pluriversal.

A descolonização na EC se articula diretamente com a valorização das experiências e dos saberes das populações camponesas, indígenas, quilombolas e tradicionais, historicamente silenciadas pelas estruturas coloniais de poder e conhecimento. Nesse contexto, romper com o universalismo eurocêntrico significa reconhecer que o campo não é apenas um espaço produtivo, mas também um território de saberes, culturas e resistências.

As narrativas de vida tornam-se, assim, ferramentas pedagógicas e políticas, capazes de resgatar histórias invisibilizadas e afirmar identidades coletivas que resistem à homogeneização imposta pelo modelo hegemônico de educação rural, muitas vezes orientado por valores urbanos, técnicos e descontextualizados da realidade local. Ao incorporar as narrativas e experiências à prática educativa, a EC assume um caráter emancipador e contra-hegemônico, promovendo um diálogo epistemológico horizontal entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos.

Esta abordagem permite tanto a valorização de formas alternativas de conhecimento, como também a reconfiguração do currículo, da metodologia e da própria relação entre educador e educando. A descolonização do saber, dessa maneira, não é apenas uma crítica teórica, mas uma prática política e pedagógica que se concretiza na escuta, na partilha e no reconhecimento da diversidade epistêmica como base para a construção de um mundo mais justo, plural e enraizado nas realidades dos sujeitos do campo.

Narrar-se para resistir: identidade, território e justiça epistêmica

O conceito de “narrar-se”, entendido como o ato de contar a própria história, configura-se como prática multifacetada relacionada à identidade, à historicidade, à agência e à liberdade, tanto individual, quanto coletiva. A hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur (1994, 1995, 1997) evidencia que a narrativa estrutura a experiência temporal, permitindo ao sujeito assumir simultaneamente os papéis de autor e testemunha. Nesse processo, o passado é reinterpretado à luz do presente e projetado no futuro, de modo que narrar-se significa construir um mundo habitável, no qual memória, experiência e pertencimento se articulam.

A hermenêutica narrativa de Ricoeur (1994, 1995, 1997) oferece uma base fecunda para pensar na EC como um processo de resistência, luta e permanência, ao reconhecer que a identidade dos sujeitos é construída e reconstruída por meio da narração de suas próprias histórias. Na perspectiva ricoeuriana, a narrativa não é apenas um modo de contar a vida, mas de compreender e dar sentido à experiência vivida no tempo. Ao aplicar esse entendimento à EC, percebe-se que a escuta e a valorização das narrativas dos sujeitos camponeses se tornam práticas pedagógicas que possibilitam o acesso às suas memórias, saberes e valores, historicamente marginalizados pelos discursos hegemônicos da modernidade. A narrativa, nesse contexto, torna-se uma forma de resistência simbólica, por meio da qual as comunidades afirmam suas identidades e seu direito de existir de forma autônoma e digna.

Nesse sentido, EC, ao se apropriar da dimensão narrativa como prática formativa, transforma-se em um espaço de luta contra o apagamento histórico e epistemológico promovido pela lógica colonial e capitalista. Ao narrar suas trajetórias, as comunidades do campo não apenas preservam suas memórias e tradições, mas também constroem

coletivamente projetos de futuro que desafiam a exclusão social, o êxodo rural e a desvalorização de seus modos de vida.

Esta perspectiva dialoga com as análises críticas da modernidade, como a de Maldonado-Torres (2009), que denuncia a invisibilização da espacialidade e a imposição de uma perspectiva universalista, descolada da localização geopolítica. A narrativa, ao reinscrever o sujeito em seu território simbólico e material, restaura a centralidade das memórias e experiências situadas e abre espaço para epistemologias contra-hegemônicas que rompem com a lógica colonial de silenciamento. Assim, a narrativa deixa de ser apenas uma ferramenta pedagógica e se configura como um ato político, que fortalece a permanência no campo, a afirmação da territorialidade e a resistência aos processos de subalternização. Com base em Ricoeur, compreende-se que contar histórias é também reinventar o mundo — e, no caso da Educação do Campo, é uma forma de continuar existindo e resistindo.

Na EC, a narrativa torna-se instrumento de pertencimento, memória e resistência, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos com tradições, recria o presente e projeta o futuro. Comunidades sem narrativa dificilmente resistem, pois é a história compartilhada e narrada que nomeia e define pertencimentos. Para os sujeitos do campo, a práxis educativa envolve significar o próprio nome, reconstruir a identidade e assumir um papel social. A educação passa a valorizar a história dos antepassados, refletir criticamente sobre ela e projetar novos horizontes. Narrar-se, pois, converte-se em ferramenta de conscientização e emancipação, rompendo com o silenciamento histórico e fortalecendo o protagonismo do sujeito.

Paulo Freire (1994) reforça que a experiência do sujeito constitui o ponto de partida da prática educativa, e a narrativa de vida é instrumento de conscientização que permite ao indivíduo redescobrir-se como instaurador da própria experiência. A superação da autodesvalia ocorre quando os oprimidos, que internalizam a visão

depreciativa dos opressores, passam a narrar suas histórias e a afirmar-se como sujeitos. Um exemplo aparece em um círculo de cultura, quando uma mulher afirma: “Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo” (Freire, 1994, n.p.). O depoimento revela que refletir sobre a própria experiência transforma vivências cotidianas em consciência crítica, fortalecendo a autonomia e o protagonismo.

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta [...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (Freire, 1994, n.p.).

Esta formulação freireana abre caminho para compreender que a luta pela emancipação não se restringe ao plano das relações sociais, mas alcança também o campo epistêmico. As Epistemologias do Sul (Santos, 2009) partem exatamente dessa premissa: a de que a opressão se sustenta tanto pela dominação política e econômica, quanto pela negação de saberes e experiências. Nesse sentido, assim como a educação problematizadora convoca os sujeitos a assumirem-se como protagonistas de sua própria história, as Epistemologias do Sul reivindicam a legitimidade de narrativas e conhecimentos produzidos em contextos subalternizados, rompendo com a lógica do epistemicídio que historicamente acompanhou o colonialismo (Quijano, 2009). Ao propor a re-narração do mundo a partir das experiências do Sul, elas afirmam epistemologias resistentes que questionam a centralidade

ocidental. Paul Ricoeur (1994, 1995), em *Tempo e Narrativa*, organiza esse processo por meio da tríplice mimesis:

- Mimesis I (pré-figuração): pré-compreensão do mundo da ação, que antecede a narrativa e permite reconhecer agentes, motivos e consequências.
- Mimesis II (configuração): organização dos acontecimentos em trama significativa, inspirada na *Poética* de Aristóteles e no conceito de *muthos*.
- Mimesis III (Refiguração): momento em que o mundo do texto encontra o mundo do leitor, reconfigurando a experiência temporal.

Este círculo hermenêutico evidencia que a leitura da própria história não é passiva, mas um engajamento criativo que transforma a percepção do passado, do presente e do futuro. A narrativa devolve ao sujeito a possibilidade de reconfigurar sua historicidade e afirmar sua agência. Assim, a narração de si adquire caráter existencial e político e converte-se em ato de emancipação e de afirmação da liberdade. No encontro entre Freire (1994) e Ricoeur (1994, 1995, 1997), a palavra e a narrativa revelam-se como práxis transformadora. Ambas as perspectivas demonstram que narrar-se é tomar a palavra como ato político e pedagógico, resistir ao silenciamento histórico e instaurar mundos possíveis. Na Educação do Campo, esta prática fortalece memórias, ressignifica territórios e projeta sujeitos emancipados, configurando-se como um que-fazer humanista, libertador e descolonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão realizada neste trabalho evidencia que a justiça epistêmica constitui o horizonte ético-político maior das práticas educativas no campo, sendo a ecologia de saberes o fundamento

epistemológico que possibilita essa construção. Nesse processo, as narrativas emergem como formas privilegiadas de expressão e de transmissão dos saberes, funcionando como contrapontos ao epistemicídio e ao pensamento abissal que marcaram a modernidade ocidental.

Nesse contexto, as narrativas surgem como potentes instrumentos de resistência e reconstrução identitária, permitindo que os sujeitos não apenas revisitem suas memórias, mas ressignifiquem suas experiências e se reconheçam como portadores de saberes legítimos. A hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur e a pedagogia de Paulo Freire dialogam nesse processo ao conceberem a linguagem — especialmente a palavra narrada — como meio de transformação do mundo e de si mesmo.

O ato de narrar-se revela-se, portanto, não apenas como exercício individual de memória, mas como prática coletiva de resistência, reconfiguração da identidade e afirmação do pertencimento. Ao contar e recontar suas histórias, os sujeitos do campo deslocam a visão depreciativa que lhes foi imposta, reinscrevem-se em seus territórios e projetam futuros alternativos. Trata-se de um imperativo existencial e político que ressoa tanto na pedagogia freireana, quanto na hermenêutica narrativa de Ricoeur, evidenciando a palavra e a narrativa como práxis transformadora.

Logo, a Educação do Campo consolida-se como espaço estratégico de luta contra-hegemônica, onde teoria e prática se entrelaçam para produzir saberes situados, históricos e relacionais. Ela se articula com projetos coletivos e lutas sociais, fortalece identidades e potencializa o protagonismo dos sujeitos historicamente silenciados.

Em última instância, narrar-se, enraizar-se no território e construir novas identidades não são apenas estratégias pedagógicas, mas atos políticos de insurgência diante da colonialidade. Ao promover a tradução intercultural e abrir espaço para epistemologias

contra-hegemônicas, reafirma-se o compromisso com um mundo pluriversal, em que “outros mundos sejam possíveis” e a diversidade epistêmica seja reconhecida como condição para a dignidade, a liberdade e a justiça social.

Percebe-se que o ato de narrar-se, de se reinscrever no território e de afirmar novos sentidos para a existência coletiva transcende os limites da sala de aula e se projeta como uma prática sociopolítica de insurgência frente à colonialidade do saber, do ser e do poder. A Educação do Campo, ao promover o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e ao acolher epistemologias outras, torna-se um espaço de criação de mundos possíveis — mundos que não apenas toleram, mas celebram a diversidade cultural, linguística e epistêmica. Trata-se, dessa maneira, de uma pedagogia da permanência e da esperança, na qual resistir é também reinventar o presente e o futuro com base nas raízes profundas da memória coletiva, da ancestralidade e do pertencimento.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. p. 10-31. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLIS, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saleti (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Campinas: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. **O Si-Mesmo como Outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p. 111-174.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.).
Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, CES, 200

Capítulo 5

MEMÓRIA, NARRATIVA E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sebastião Kennedy S. Soares
Alessandro Rodrigues Pimenta
Suze da Silva Sales

INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe reflexões sobre a contribuição da pesquisa (auto)biográfica não apenas para a produção de conhecimento científico, mas também para o fortalecimento de processos educativos comprometidos com a emancipação, a valorização das identidades camponesas e o desenvolvimento de uma educação significativa e contextualizada aos povos do campo.

A escrita deste texto partiu de nossas experiências no âmbito da Educação do Campo, especialmente nos processos de formação inicial e continuada de professores na Universidade Federal do Tocantins (UFT). No desenvolvimento desses trabalhos, notamos que os espaços de escuta e diálogo estão restritos a uma formação técnica e metodológica, em que relega os processos formativos da pessoa a um segundo plano (Nóvoa, 2013). Nesse sentido, ao desenvolver ações formativas com foco nas narrativas de vida dos alunos, ratificamos a importância de organizar e promover espaços de escuta e compartilhamento na esfera da docência universitária.

Trabalhos produzidos nos cursos permitem reafirmar o princípio da formação política e humana, pois reconhecem, nesses percursos, os

conhecimentos prévios dos estudantes a partir de suas narrativas de vida. Assim, nossas proposições ampliam o poder da narrativa (auto)biográfica como recurso de investigação e formação de professores, ao possibilitarem a retomada da experiência de vida como instrumento sobre a constituição da docência e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes. Dessa forma, os processos de narração e rememoração levam os discentes a uma retomada de suas trajetórias de vida, formação e profissionais, sobretudo ao reconhecer e valorizar os diversos saberes constitutivos dos vieses identitários das pessoas do campo que, ao longo da história, sofreram silenciamento e opressão quanto ao acesso à educação e ao reconhecimento de seus saberes-fazeres como camponeses.

Portanto, ao desenvolvermos um trabalho a partir do enfoque (auto)biográfico, objetivamos tratar as narrativas de vida como processo de formação de si e do outro, como espaço de encontro e ressignificação do vivido e experienciado, ao fomentarmos metodologias significativas na formação e estudo com os professores e valorizarmos essa pessoa. O estudo adotou a pesquisa biográfica e documental como metodologia, com base na delimitação do tema do capítulo. Vale ressaltar que os termos narrativa (auto)biográfica, pesquisa (auto)biográfica, história de vida e narrativas de vida serão usados de forma aproximada no decorrer do capítulo.

Educação do Campo e a escola camponesa

Ao analisar o histórico da Educação do Campo, é perceptível um percurso de lutas marcado pelos esforços dos movimentos sociais em defesa da terra e do acesso à perspectiva educativa da população camponesa. Esse processo rompeu com a ideia de uma educação rural aligeirada e precariamente oferecida pelo Estado, realidade vivenciada por essas pessoas e que persiste em algumas regiões do país:

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...] (Caldart, 2012, p. 261).

Nesse contexto surge a proposta da Educação do Campo, ao ampliar os direitos da população campestre e o reconhecer como locus de produção de saberes e da formação de identidades; logo, evidenciamos o potencial do povo do campo para além da mera subsistência voltada aos grandes centros, especialmente nos âmbitos da agricultura e da pecuária.

Desse modo, ao abordar a Educação do Campo, é necessário considerar os diversos desafios e dificuldades enfrentados pelo povo local para permanecer em seu território e buscar uma formação escolar de qualidade, com destaque aos longos quilômetros percorridos pelos estudantes diariamente para chegar às instituições de ensino e ao transporte escolar rural precário, somados às limitações pedagógicas e estruturais que caracterizam grande parte das escolas do campo.

Acrescentam-se, ainda, as questões climáticas e ambientais que afetam sobremaneira a população campestre, como o calor intenso, as queimadas, a redução dos níveis dos rios e a perda de direitos, especialmente no que se refere a investimentos governamentais, além do fechamento expressivo de escolas no meio rural. Assim, não se pode refletir acerca da proposta da Educação do Campo de forma isolada, ao desconsiderar os condicionamentos econômicos, sociais e políticos que impactam diretamente o acesso e a garantia de direitos da população do campo.

Por meio dessa proposta, o povo campestre consegue ampliar sua participação social e desenvolver, crítica e politicamente, os diferentes grupos que vivenciam e defendem a permanência e os direitos dessa população. Ou seja, “pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva” (Arroyo, 2007, p. 24). Nesse entremeio, a Educação do Campo está alicerçada na valorização da identidade dos povos

campesinos, por se materializar em uma prática pedagógica que vai além dos conhecimentos meramente escolares.

Em síntese, buscamos integrar os modos de produção de vida dos estudantes, e não apenas promover uma adequação curricular, isto é, “construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite” (Caldart, 2002, p. 24). Por isso, a proposição didático-pedagógica para a escola do campo deve ser pensada coletivamente, em que evita a implementação de ações sem dialogar com os saberes e a identidade do povo camponês.

A prática social vivenciada no campo deve constituir a base material para a organização, reflexão e avaliação no processo educativo nos territórios rurais, em particular nas ações que promovam a participação crítica dos sujeitos, sob a lógica contra-hegemônica. Afinal, conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações e as determinações ocultas sob as aparências dos fenômenos manifestos empiricamente à nossa percepção (Saviani, 2016, p. 22).

Desse modo, torna-se insuficiente o fato de desenvolver ações formativas a partir de uma lógica cartesiana, como geralmente são concebidos os currículos escolares e fato, a Educação do Campo “reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas” (Molina, 2015, p. 381). Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo surge como movimento de insurgência frente a políticas curriculares construídas de maneira vertical, que desconsideram as diversas vozes e identidades constituintes o território camponês.

Afinal, “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2007, p. 13). Sob esse viés, a proposta compreende ofertar uma educação pensada e construída de modo coletivo, com base no diálogo permanente entre os agentes

envolvidos no processo educativo para reconhecer as diversas experiências dos movimentos sociais e promover uma educação plural, em defesa da terra e educação.

Dessa forma, “a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável” (Souza, 2008, p. 1098). No âmbito da prática pedagógica, os professores devem oferecer um ensino diferenciado para valorizar as experiências de vida dos estudantes, mobilizar conhecimentos prévios e promover formação crítica e reflexiva, com o reconhecimento de que não há docência sem discência, como nos ensina Freire (1996, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, na proposta de Educação do Campo, não há um saber superior a outro, pois os diferentes saberes podem ser compartilhados, dialogados e mobilizados na formação crítica dos estudantes. Em suma, o desenvolvimento pedagógico do professor precisa ser construído a partir da dimensão da prática social, das vivências produzidas pelo povo do campo e dos conhecimentos acumulados ao longo da história:

A materialidade educativa de origem da educação do campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola (Caldart, 2008, p. 81).

Complementarmente, o entendimento da prática pedagógica deve ir além da mera instrumentalização do conhecimento escolar, para o discente compreender seu lugar na sociedade e reconhecer a valorização do contexto campesino como espaço de vida e produção de identidades que não podem ser silenciadas pelo Estado. De fato, a garantia dos direitos sociais dos povos do campo é fundamental, e a escola assume papel central na formação crítica dos alunos e na construção de seu espírito político e social:

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Constatamos assim, que a Educação do Campo possui uma perspectiva histórica de lutas e resistências, sobretudo no campo das políticas educacionais, nas quais os povos do campo eram lembrados no passado apenas como sujeitos sem saberes e que não necessitavam de formação de qualidade social para atuar nas relações sociais (Soares; Guimarães, 2021, p. 10).

Aqui não se aborda apenas de uma escola, mas um projeto de educação construído de maneira coletiva e participativa, voltado à promoção da justiça social. Pensar a escola do campo exige ir além do processo pedagógico tradicional, por adotar um olhar singular e, ao mesmo tempo, plural, capaz de considerar as diversas narrativas que permeiam a formação do povo do campo. Nesse contexto, reconhecemos as possibilidades de práticas sociais que dialogam com a realidade campesina e que podem potencializar uma aprendizagem verdadeiramente significativa para tais sujeitos.

As licenciaturas em Educação do Campo

Cursos de licenciatura voltados à formação de professores para atuar no contexto campesino resultam também de diferentes manifestações dos movimentos sociais, sobretudo na promoção de práticas dialógicas com os saberes dos povos do campo. Na análise dos marcos legais da oferta desses cursos, observamos que as primeiras iniciativas surgiram por meio das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), principalmente com os cursos de Pedagogia da Terra que representaram, para a população campesina, uma dimensão significativa na garantia do direito à educação, sobretudo na oferta de cursos de nível superior (Camacho, 2015).

Essa articulação política foi responsável pelas primeiras conquistas legais que passaram a tratar a Educação do Campo em suas especificidades. Em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n. 36/2001 que, em consonância com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor, recomendou a aprovação das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, efetivadas por meio da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, **no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo**, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, n.p., grifos nossos).

Nesse prisma, os cursos de licenciatura em Educação do Campo representaram também um marco importante nas propostas de formação de professores, particularmente a partir do edital do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com as primeiras iniciativas em 2007, para respeitar a diversidade de saberes e culturas dos povos campestres, em especial na oferta de proposições curriculares que atendam às demandas das comunidades rurais:

Como parte daquela conjuntura, o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo (Molina, 2015, p. 150).

Desse modo, a proposta das licenciaturas em Educação do Campo rompe com a ideia de um currículo descontextualizado e vertical. Nesse âmbito, os editais foram materializados em consonância às formações que envolvem Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Em outras palavras:

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A aprovação do PROCAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo. Contribuiu para fortalecer os debates acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar questões que, geralmente, não são discutidas e aprofundadas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional até então destinada ao campo considerava esse espaço a extensão da cidade, de modo que instituição escolar, currículos, histórias, identidades e memórias dos educadores foram constantemente desconsiderados – a produção dos saberes partia dos grandes centros urbanos para o campo (Bicalho, 2018, p. 226).

Nessa ação do Procampo, visa-se a uma formação que valoriza o trabalho inter e transdisciplinar, em diálogo direto com as Diretrizes de 2002, ao reconhecer o campo como lugar de saberes e modos de produção de vida, além de promover uma formação crítica e reflexiva para superar a lógica tecnicista e mecânica. Diante disso, Molina e Hage (2016, p. 80) concebem as licenciaturas em Educação do Campo como “acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como sujeitos histórico-sociais capazes de formar novas gerações de jovens e adultos, numa perspectiva humanista e crítica”.

Postulamos que a formação em Educação do Campo visa oferecer um espaço formativo em que o professor consegue compreender e realizar uma leitura social do fenômeno educacional para além do prescrito no currículo, o que desperta nele análises crítico-reflexivas que valorizam o campo como lugar de luta e contradições, sobretudo frente ao sistema capitalista e seus mecanismos de modernização e declínio da produção de vida dos povos camponeses.

Além disso, os cursos são articulados por meio da Alternância Pedagógica, “assumida como instrumento que promove o imprescindível diálogo entre os conteúdos trabalhados na Universidade, no Tempo Escola, e as tensões e contradições vivenciadas na produção material da

vida dos educandos nas escolas e nos territórios do campo, no Tempo Comunidade" (Molina; Hage, 2016, p. 816).

Dessa maneira, a Alternância Pedagógica oferece ao professor um espaço-tempo singular que permite desenvolver ações educativas para articular os saberes construídos no Tempo Universidade (TU) e aplicados no contexto das comunidades no Tempo Comunidade (TC). Em outros termos, "na Alternância há a valorização e o reconhecimento do campo como lugar de vida, cultura e identidades sociais, superando a visão histórica do âmbito rural apenas como espaço de produção agropecuária e agroindustrial" (Soares; Guimarães, 2021, p. 6).

Como visto, a proposta formativa do curso atende aos requisitos legais da formação docente no país, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre a formação docente situada, com base nas demandas vivenciadas pelos camponeses. Dessa forma, incentiva-se uma formação que valoriza a dimensão da práxis (Freire, 1996) na atuação dos professores, além de legitimar um viés formativo pensado e articulado a partir de uma dívida histórica do Estado em relação à qualidade e à oferta de educação aos povos do campo, especialmente voltado à formação de docentes que atuarão nesses territórios.

Narrativa de si e pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica se destina a repensar os modos de produzir conhecimento ao longo da história. Por meio dessa abordagem, pesquisadores ampliam a compreensão das experiências e narrativas de vida como recursos fundamentais para entender os sentidos atribuídos pelas pessoas aos seus percursos de vida e formação, especialmente no cenário educacional (Delory-Momberger, 2008; Passeggi, 2011; Souza, 2006; Josso, 2007).

No universo educacional, essa abordagem favorece a criação de espaços de escuta e diálogo que potencializam a prática docente conforme as narrativas dos estudantes para superar a mera instrumentalização dos conhecimentos escolar e acadêmicos. Pela dimensão biográfica, professores e alunos podem compreender o fenômeno educativo para além dos livros e manuais, o que leva a reconhecer a educação como atravessamento na vida dos sujeitos e promover reflexão e revisão de experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, das relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (Souza, 2006, p. 136).

Isso ocorre porque tal abordagem permite aos estudantes desenvolverem um olhar singular sobre os próprios percursos de vida e busca, por meio do exercício da memória, uma leitura da constituição como seres históricos e sociais. Nessa perspectiva, são explorados dispositivos narrativos que contribuem para a formação dos sujeitos e englobam atividades verbais e não verbais.

Nesse caso, o foco está alicerçado na experiência narrada pelos estudantes e professores, ao buscar elementos que problematizam os conteúdos trabalhados em sala de aula e manifestam suas vivências, isto é, “depreender das trajetórias de vida aspectos históricos, sociais, cognitivos, multi(inter) culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente”. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.375). Assim, a pesquisa (auto)biográfica não apenas produz conhecimento sobre determinado tema, mas também amplia a compreensão da própria produção do conhecimento, ao concebê-la como movimento dialógico/interação na esfera dialética do verbo “narrar”.

Torna-se essencial não abarcar veracidade do fato ou a originalidade do acontecimento, mas os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências como marcas investigativo-formativas que articulam a dimensão temporal entre passado e presente, uma vez que os narradores

se assumem “como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (Larrosa, 1994, p. 54).

Nesse aspecto, memória e exercício da rememoração se sobressaem no método biográfico, sobretudo por valorizarem a retomada de fatos passados como mecanismos fundamentais ao entendimento da vida presente (Soares; Guimarães, 2021). Ao revisitar suas memórias, o estudante não apenas mobiliza saberes que revelam determinada experiência de maneira mecânica, mas possibilita uma retomada interpretativa por meio da leitura hermenêutica do vivido, em que atribui novos sentidos a elementos que, por vezes, foram ocultados ou negligenciados quando ocorreram.

Aliás, o exercício de rememoração não surge de forma espontânea, pois precisa ser provocado por meio da relação dialógica entre os sujeitos e construir “pontes” que possibilitam o despertar para alguma reminiscência que obtém vida e significado no tempo presente, pois, para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. Cumpre afirmar que o desenvolvimento de práticas narrativas no contexto da sala de aula, a partir da esfera da narração de si, amplia as oportunidades de diálogo entre os estudantes e um entendimento profundo dos fatos abordados.

Esse processo leva à criação de uma rede de saberes que compõem os processos identitários dos alunos, ao considerar que a memória não é uma ação isolada, mas construída e situada, o que igualmente evidencia o potencial coletivo do ato de experienciar e narrar. Enfim, o ato de lembrar, relembrar e narrar assume uma dimensão singular quando articulado à valorização da experiência de vida, por evidenciar o potencial das narrativas na promoção de práticas investigativo-formativas:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (Josso, 2020, p. 45).

Ao narrar determinada experiência, a pessoa não relata apenas um acontecimento, como também um recorte histórico e social que emerge no fenômeno refletido. Por meio desse ato, o estudante, ao recorrer ao exercício de rememoração, utiliza elementos que considera fundamentais para a compreensão da narrativa e sinaliza marcas de uma cultura, de um povo e de uma sociedade, mesmo quando a narração ocorre no plano individual. Em síntese, essas abordagens narrativas “não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras” (Bragança, 2012, p. 89).

Isso posto, “a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (Josso, 2007, p. 419), dado que a narrativa é construída a partir de um cenário que envolve sujeitos, enredos, tempo e situação; logo, não representa uma ação neutra, mas carregada de marcas ideológicas que abarcam a formação das pessoas e considera os elementos imersos nos processos de rememoração.

Provocado pela ótica do método biográfico, o exercício de reflexão se torna um dispositivo fundamental na retomada das experiências de vida dos sujeitos, pois a memória ocupa não apenas o lugar de repositório de lembranças, como também de recurso construído a partir da prática social e cultural (Certeau, 2008). Portanto, quando refletimos acerca da memória, não nos referimos aos aspectos biológicos ou cognitivos, mas a um dispositivo social cercado por relações sociais e marcas de um povo e da respectiva cultura (Bosi, 1994).

A narração também não é somente o relato pelo relato, por contemplar um dispositivo investigativo-formativo capaz de proporcionar, ao sujeito –narrador, movimentos que superam a mera descrição da experiência como acontecimento linear em sua história de vida. Por isso, a narrativa assume uma perspectiva não linear, construída a partir de retomadas, revisões e omissões por parte de quem narra nessa conjuntura.

Narrativas de si na formação de professores do campo

Ao adotar a dimensão do método biográfico nas ações formativas nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, professores e pesquisadores precisam compreender que essa abordagem de investigação-formação não propõe a coleta de dados com o viés concebido pela ciência tradicional, mas sim a produção narrativa das experiências partilhadas pelas pessoas. Estas últimas são entendidas enquanto momentos de encontro consigo mesmos e com o outro, para superar a perspectiva de educação pré-concebida e rigidamente estruturada. Com tal propósito, tornam-se imprescindíveis a promoção de espaços e o uso de dispositivos que fomentam o poder narrativo dos acadêmicos, principalmente ao provocarem temas e situações que dialogam com o processo formativo docente, por incluir a retomada das próprias experiências.

Para isso, o uso de recursos textuais, como memoriais, cartas, ateliês biográficos, fotografias, poemas, poesias, pinturas, recortes de jornais e entrevistas, bem como biografias educativas, demonstra que o exercício da narração vai além da mera descrição dos acontecimentos e se situa em um trabalho memorialístico de revisão e retomada do passado-presente como chave para a compreensão da narrativa de si e do outro (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Em outras palavras, “essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade

atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais" (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

A partir da leitura da experiência como elemento articulado à vida social, a pesquisa (auto)biográfica insere a pessoa em um constante movimento de ida e volta em relação aos fatos vivenciados para buscar, sobretudo, a tomada de consciência e a atribuição de sentidos. Devido ao desenvolvimento de um trabalho biográfico na formação dos professores, não é possível desconsiderar a dimensão social das narrativas, especialmente quando lidamos com grupos marginalizados e silenciados pela história tradicional, pois, por meio dessa abordagem outras narrativas conseguem ser socializadas e incorporadas ao conhecimento coletivo.

Por superar a noção da história única ou contada apenas por determinada classe social dominante, "somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos" (Breton, 2020, p. 13). Essa abordagem valoriza a experiência com base nas singularidades de vida obtidas e reproduzidas nas relações sociais, para acessar espaços da memória esquecidos ou negligenciados pelos sujeitos, particularmente em virtude da pressão exercida para a manutenção da ordem vigente capitalista, a exemplo dos povos do campo.

Assim nos interessa a construção da pesquisa-formação a partir do poder criativo do narrar, das interações estabelecidas pelas pessoas com os diversos objetos e recursos simbólicos constituintes do devir da vida. Não nos preocupamos com o processo linear da narrativa, mas sim com a reconfiguração, ou melhor, com o tecer entre um ponto e outro que provoca movimentos investigativos-formativos em torno de uma questão social que perpassa a vida dos sujeitos em um processo permanente de revisão e ressignificação.

Na dimensão da narrativa, alunos e formadores podem criar elos que permitem analisar, refletir, avaliar as experiências e vivências em torno das questões escolares e valorizar, sobretudo, os aspectos culturais e institucionais do universo escolar. Ao recepcionar as narrativas dos estudantes, é possível ampliar com eles a compreensão dos fatores que atravessam suas experiências e demonstrar que a formação de professores não se resume a um conjunto de normas ou técnicas, por constituir uma ação humana e política (Freire, 1996).

Com a valorização das diversas experiências narradas pelos estudantes do campo, depreendemos o poder formativo do encontro e do diálogo, da escuta sensível e qualificada, para superar a dimensão do tempo cronológico, com ênfase na ideia do tempo vivido e narrado. Por isso, a sala e a aula se tornam espaços essenciais para refletir sobre os rumos da educação e compreender o atravessamento da formação docente por memórias (Soares; Guedes-Pinto, 2025).

Acreditamos que as narrativas campesinas precisam ser valorizadas nas propostas, pois o campo não pode mais ser negligenciado como lugar de atraso, e, igualmente, é necessário reconhecer a construção de identidades marcadas por processos subjetivos no entendimento e nas reflexões sobre a educação no contexto rural, sobretudo na valorização das práticas e modos de vida desses povos (Arroyo, 1999).

A abordagem de investigação-formação na ótica biográfica permite aos alunos reconhecerem seus processos identitários e romperem com a lógica de um saber único e/ou absoluto. Além disso, possibilita a eles se transformarem em narradores das próprias histórias de vida (Josso, 2020), com a atribuição de sentido às experiências e vivências construídas no contexto do campo, seja na relação com a natureza, nas festas e tradições das comunidades, nas brincadeiras, na gastronomia local, nas manifestações religiosas, no artesanato, na produção de alimentos, entre outras práticas sociais que dialogam com os modos de vida no território rural.

Com esse foco, a formação do professor perpassa as experiências e vivências, como dispositivos fundamentais na produção de conhecimento e ressignificação de saberes, para superar a ideia hegemônica na produção do conhecimento e legitimar o campo como lugar de pertencimento e autoformação (Barreira; Bicho; Manfredo, 2021). Percebemos que a narrativa de si se torna elemento essencial para a compreensão e ressignificação das experiências produzidas pelos estudantes, não como marcas isoladas, mas com vieses formativos que atravessam uma dimensão histórica, cultural e política em defesa da terra e da vida; afinal, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 2013, p. 17).

Por um lado, os professores em formação inicial poderão desenvolver, no contexto pedagógico, ações que valorizam os saberes locais, as práticas culturais e a promoção de atividades humanistas e inclusivas, bem como respeitar as diversas identidades que permeiam a vida dos povos do campo; por outro, conseguirão articular os saberes escolares, acadêmicos com os populares, para haver o protagonismo dos estudantes com papel ativo no processo de aprendizagem, visto que a dimensão afetiva ocupa um lugar central no fazer docente.

Em complemento, os alunos irão revisar e ressignificar a legitimação de seu pertencimento e a valorização do território rural. Sob esse ângulo, a pesquisa (auto)biográfica, enquanto princípio de investigação-formação, permite refletir sobre a pessoa docente, elemento-chave quando direcionamos nosso olhar para a formação e implementação das políticas educacionais. Assim, não pretendemos apresentar considerações finais e, tampouco, parciais neste trabalho, pois esperamos que as reflexões dissertadas funcionem como gatilhos para outras ideias e escritos que perpassam as trajetórias formativas e o olhar (auto)biográfico sobre o saber-fazer dos professores, principalmente ao reitarem as dimensões das experiências de vida e profissionais dos educadores e alunos campesinos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasília, DF: Articulação Nacional **Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BARREIRA, Jonas Souza.; BICHO, José Sávio.; MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt. Narrativa autobiográfica de um professor camponês: o campo como lugar de pertencimento e de autoformação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]**, v. 6, n. 17, p. 345-362, 2021.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020.
- BICALHO, Ramofly. reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. 2002.
- CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMACHO, Rodrigo Simão O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Uma Política Pública de Educação do Campo. **Colloquium Humanarum**, v.12, p.119 - 127, 2015.
- CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 523-536, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr, 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. O *sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA. Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55. Editora UFPR. jan./mar. 2015., p. 145-166.

MOLINA Mônica Castagna.; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *RBPAE*, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N; PASSEGGI, M. da C. (Org.). *Memorial acadêmico: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal: EDUFRN, 2011.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos Santos Neto; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SILVA, Tadeu. Tomaz da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 200A7.

SOARES, Sebastião Kennedy.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A aula como acontecimento e arquivo da docência: Singularidades formativas.

Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, v. 20, n. n.55, p. 116-133, 9 jul. 2025.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARAES, Selva. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. *Educ. Rev.*, Curitiba, v. 37, e75550, 2021.

SOARES, Sebastião K.; GUIMARÃES, Selva. Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.S; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

Capítulo 6

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PRÁXIS FREIREANA COMO FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria do Socorro Xavier Batista

Luciélcio Marinho da Costa

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge como um campo de conhecimento e práxis pedagógica fundamental no cenário educacional brasileiro, consolidando-se como uma resposta às especificidades e demandas das populações do campo. Longe de ser meramente uma modalidade educacional geograficamente localizada, ela representa um movimento social e pedagógico que postula uma educação contextualizada, crítica e emancipatória, intrinsecamente ligada às lutas e saberes dos sujeitos do campo em seus múltiplos territórios. Para a compreensão do desenvolvimento dessa proposta educacional, compreendemos ser importante aprofundar a análise de sua base epistemológica, que sustenta seus princípios filosóficos e pedagógicos.

O artigo tem como objetivo refletir sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam a base epistemológica da Educação do Campo, buscando desvelar as diversas matrizes de pensamento que constituem o seu paradigma. A pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer o arcabouço teórico sobre a Educação do Campo, conferindo-lhe maior rigor conceitual, ao explicitar as concepções de conhecimento, sujeito, mundo e sociedade que a perpassam. Partimos das seguintes questões: quais são os fundamentos filosóficos e pedagógicos do paradigma da Educação do Campo? Que orientações de concepções teóricas, paradigmas ou matrizes epistêmicas orientam a Educação do Campo?

A fim de elaborar essa análise, consideramos necessário demarcar o conceito de epistemologia. Derivada do termo grego *episteme*, que pode ser traduzido como "conhecimento", a epistemologia configura-se como um discurso crítico sobre a ciência. Investiga e questiona o próprio conhecimento científico, analisando seu desenvolvimento, evolução, objetos de estudo, métodos empregados e critérios de validade (Riscal, 2021, p. 6). Mais do que uma mera descrição, a epistemologia provoca a reflexão sobre o objeto de estudo em sua inserção na realidade sócio-histórica.

As reflexões presentes neste texto são fruto de uma pesquisa bibliográfica, pautada em uma referência teórico-epistemológica que abarca o Materialismo Histórico-dialético e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A escolha dessas referências não é aleatória. Possibilitam uma análise crítica, indispensáveis para a compreensão das relações de poder, das contradições sociais e da potencialidade transformadora da Educação do Campo. De acordo com Severino (2007, 122), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A investigação buscou, em livros, artigos científicos e periódicos especializados, categorias analíticas provenientes do Materialismo Histórico-dialético e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire que oferecem subsídios para embasar e aprofundar a compreensão dos princípios da Educação do Campo. Ao dialogar com esses referenciais, almejamos analisar criticamente as fundações teóricas que perpassam as práticas e propostas da Educação do Campo.

Educação do Campo: um paradigma contra hegemônico

A Educação do Campo configura-se como um paradigma educacional intrinsecamente ligado às realidades e às lutas das populações que historicamente habitam os territórios do campo, das águas e das florestas. Sua gênese não se deu por um mero reconhecimento formal do Estado, mas pelas reivindicações e demandas dos movimentos sociais do campo. Este processo culminou na construção de um projeto educacional que visa confrontar a lógica hegemônica imposta pela educação estatal, que, por séculos, negligenciou e, quando ofertada, padronizou o ensino conforme preceitos urbanos, negando a especificidade cultural e identitária dos povos do campo.

A historicidade da relação entre o Estado brasileiro e a educação no campo é marcada pela ausência de políticas públicas efetivas e pela precarização da oferta educacional. Quando o direito à educação foi minimamente estendido a essas populações, o modelo implementado pautou-se, invariavelmente, em um currículo e em práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade. Esta imposição resultou na negação das culturas, dos saberes e dos modos de produção da vida nos territórios do campo, promovendo, em muitos casos, a desvalorização da vida e do trabalho no campo. Como aponta Arroyo (2005), a escola no campo frequentemente atuou como um elemento de "urbanização" e "civilização", distanciando os sujeitos de suas raízes e de sua territorialidade.

Em tempos atuais, a oferta educacional para as populações do campo, em muitos casos persiste evidenciando o caráter de negligência histórica por parte do Estado. Dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ilustram essa disparidade de forma contundente (MEC/INEP, 2023):

- A oferta de creche no campo atinge, apenas, 41,7% das crianças.
- Na pré-escola, o percentual é de 75,3%.

- Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a cobertura chega a 83,7%.
- Contrariando a progressão, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a oferta é de 34,5%.
- No Ensino Médio, o acesso é ainda mais restrito, atingindo somente 5,7% dos jovens.

A proporção da população do campo entre 15 e 17 anos que frequenta ou concluiu o Ensino Médio no Brasil é de 63,1%. Um índice significativamente inferior às médias urbanas. A situação é agravada pelo fechamento progressivo de escolas do campo. Nos últimos dez anos, foram desativadas 19.941 escolas do campo, processo que inviabiliza o acesso à educação para milhares de crianças e jovens e desestrutura comunidades e enfraquece a identidade cultural dos territórios (MEC/INEP, 2023). Essa prática, que tem sido denunciada como um "genocídio escolar" (Kolling; Nery, 2018), representa um ataque direto ao direito à educação e à permanência das famílias no campo.

Diante de um quadro histórico de negação de direitos e de uma oferta educacional inadequada, os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas articularam-se/articulam-se para unificar suas lutas por educação. Essa mobilização resultou na formação de uma frente ampla de resistência que contou com o apoio fundamental e a presença de universidades e pesquisadores engajados. Tal articulação visava a denúncia das precárias condições existentes e a construção de um projeto educacional próprio, contra hegemônico e emancipatório. O objetivo primordial dessa frente era/é reivindicar políticas públicas que garante o direito à educação como um bem público, acessível a todos e todas, alinhado às especificidades e necessidades dos povos do campo, das águas e das florestas (Caldart, 2004). A Educação do Campo não se limita a um conjunto de propostas pedagógicas isoladas, mas constitui um movimento político-pedagógico que confronta o sistema capitalista e suas manifestações no espaço rural. A disputa de projetos se manifesta

de forma evidente na contraposição entre o agronegócio e a agricultura camponesa de matriz agroecológica. Como ressalta Caldart (2024, p. 7):

[...] é esse movimento das contradições da realidade do campo e do conjunto da vida social que torna incontornável o desafio de inserir as escolas no movimento de construção massiva da agricultura camponesa de matriz produtiva agroecológica. Essa construção social é parte do confronto ao sistema do capital e seu impulso cada vez mais destruidor da vida, em todas as suas formas, naturais e sociais.

A Educação do Campo, aliada à agroecologia, emerge como um instrumento de luta contra hegemônico. O agronegócio, enquanto modelo de desenvolvimento capitalista no campo, concebe a terra e os recursos naturais como meros insumos para a obtenção de lucro, impulsionando a exploração exaustiva dos recursos naturais e da força de trabalho, além de promover a concentração fundiária e a negação da terra aos trabalhadores rurais. Em contrapartida, os povos do campo, das águas e das florestas compreendem a terra e os recursos naturais como meios de vida, de produção e de preservação de suas culturas, em uma relação de profundo respeito e interdependência. Esses dois projetos de sociedade, antagônicos em suas bases e finalidades, encontram-se em constante e acirrado conflito.

Analisar o movimento da Educação do Campo exige uma compreensão aprofundada dos conflitos que atravessam os territórios camponeses, resultantes da disputa entre as estratégias de acumulação do capital e as estratégias de resistência e garantia da existência humana por parte dos camponeses e suas organizações. Tal dinâmica envolve a luta pela terra e a busca por modos de produção que preservem a natureza e valorizem o trabalho e o conhecimento. Conforme Santos (2024, p. 5),

Analisar o movimento da Educação do Campo exige a compreensão do que se dá com os territórios camponeses atravessados por conflitos na esteira da disputa de projetos entre as estratégias do capital na perspectiva da acumulação e as estratégias dos camponeses e suas organizações para garantir as condições de produção da existência humana, aprendendo e se relacionando com a natureza, mediada pelo trabalho, pelo conhecimento e pela tecnologia (técnicas, processos, métodos e instrumentos) agregados à atividade humana.

Essa tensão se materializa no modo de organização da produção social, onde a agricultura do capital, com sua lógica monocultora e de uso intensivo de agrotóxicos, confronta o projeto dos movimentos sociais do campo: a agroecologia. A agroecologia é concebida como um conjunto de técnicas agrícolas, mas como uma ciência e um movimento social que propõe uma nova forma de produzir e viver. Caldart (2016, p. 2) a caracteriza como um modelo que:

A Agroecologia fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Ela está ajudando a alicerçar o projeto de luta e construção da agricultura camponesa do século XXI, que articula produção agrícola de base ecológica, com o princípio de soberania alimentar (direito que tem cada povo, cada nação, de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência), com a socialização da propriedade da terra e com formas de trabalho associado.

A agroecologia é defendida pelos movimentos como uma matriz formativa essencial para as escolas do campo. Ela representa a base científica capaz de construir uma agricultura camponesa resistente ao avanço do agronegócio e seus impactos socioambientais. A integração da agroecologia nas práticas pedagógicas da escola do campo transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos. Ela possibilita a ressignificação do trabalho como princípio educativo, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações entre seres humanos e natureza. Ao envolver os estudantes na produção de alimentos saudáveis e no manejo sustentável dos recursos, a escola se torna um espaço de construção da soberania e segurança alimentar.

O Materialismo Histórico-dialético e a Práxis freireana como Princípios Epistemológicos e Pedagógico da Educação do Campo

A compreensão das dimensões epistemológicas da Educação do Campo, sob uma perspectiva contra-hegemônica e dialética, exige como base o Materialismo Histórico-dialético como método de análise. Sua premissa fundamental reside na análise dos fenômenos a partir de sua base concreta, ou seja, das condições materiais que os originam na sociedade capitalista, marcada pelas contradições de classe e sua inerente dialética. Para o Materialismo Histórico-Dialético, as ideias, concepções e decisões metodológicas não são meros produtos isolados da mente humana. Emergem das condições materiais e das relações políticas e econômicas. A epistemologia é profundamente influenciada por elementos sócio-históricos que condicionam a práxis humana, desafiando visões dogmáticas, absolutas e reducionistas sobre a produção do conhecimento científico (Rabelo, 2024).

A dialética materialista propõe a realidade como um conhecimento dialético e materialista, que se constrói a partir das condições concretas de existência humana. Em uma sociedade de classes, que institui o poder e o domínio da classe trabalhadora e sobre a sociedade em geral, inclusive sobre o Estado e suas políticas — nas quais a educação se insere com suas determinações históricas —, essa compreensão se torna essencial. Conforme Benite (2009, p. 6), "O objeto da dialética materialista é o mundo objetivo e sua inter-relação entre o pensamento e o ser". A contradição fundante que rege a Educação do Campo a contradição de classe que impulsiona a dialética da luta, conforme Caldart (2004, p. 13):

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

O materialismo histórico e dialético, enquanto método, tem como premissa que "o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social e política. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas" (Alves, 2010, p. 3). Oferece o substrato teórico para a Educação do Campo, que

defende a reflexão sobre as condições concretas de vida, de trabalho e as contradições advindas da situação de classe dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas como base para a compreensão do mundo e da sociedade.

Considerando que toda concepção de educação se assenta em uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e, por conseguinte, de educação (Saviani, 2018), a Educação do Campo emerge fundamentada na materialidade das condições de produção e das relações sociais por ela geradas, bem como nas condições históricas concretas. Como ressaltam Marx e Engels (1993, p. 39):

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer história. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de umas condições fundamentais de toda história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.

A Educação do Campo irrompe das contradições de classes, no seio do modelo de produção do latifúndio/agronegócio, na luta pela terra e por políticas que garantam direitos no campo. Conforme Batista (2009, p. 209):

A Educação do Campo desponta como um paradigma de educação que nasce da classe trabalhadora camponesa, dos anseios e experiências dos movimentos sociais populares do campo. Essa proposta compõe-se de uma política educacional fundamentada num corpo teórico conceitual e pedagógico que envolve fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos e uma proposta curricular que questiona e busca se diferenciar da educação hegemônica, que impõe um modelo oficial de educação que se vem destinando às escolas do meio rural, com a feição da Educação rural, e busca proporcionar uma apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos movimentos do local onde ela se localiza. Distinguindo-se como um paradigma emancipatório, autônomo, solidário, crítico, cidadão, que busca suas raízes nas experiências de educação travadas pelos grupos e movimentos sociais organizados e pelas concepções de educadores como Paulo Freire e sua pedagogia do Oprimido, pelo pensamento marxista e socialista.

A Educação do Campo enfatiza a necessidade de que o trabalho pedagógico na Escola do Campo evidencie o trabalho como princípio educativo, concebido em seu sentido ontológico: uma atividade vital em interação com a natureza para a produção dos meios de reprodução da vida, uma práxis humana, trabalho criador de valores de uso, em contraposição ao trabalho alienado das relações capitalistas. “[...] a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, com a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador (Molina, 2015, p. 381).

Essa perspectiva leva a pensar a educação como mediação nas contradições sociais, tornando crucial a inclusão do trabalho camponês no cerne das reflexões educacionais. Essa abordagem tem sido defendida pelo Movimento da Educação do Campo desde a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo deve atentar-se aos processos produtivos que conformam a identidade do trabalhador do campo na contemporaneidade, bem como participar ativamente do debate sobre alternativas de trabalho e projetos de desenvolvimento locais e regionais capazes de restaurar a dignidade das famílias de camponeses, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, agricultores familiares e demais grupos. O trabalho como princípio educativo remete à noção de omnilateralidade, concebida como um princípio da formação humana em perspectiva ontológica e emancipatória. Busca superar a oposição entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, apontando para a construção de um novo projeto de sociedade.

As representações e formas de expressar a realidade concreta, na perspectiva de Marx (1993, p. 36), são resultantes da materialidade da vida. “A produção de ideias, de representações, da consciência está, desde o início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como linguagem da vida real”. A realidade, em uma abordagem marxista, refere-se ao mundo sensível, à

atividade sensível humana, à práxis. Marx entendia a vida social como essencialmente prática, abrangendo o conjunto das atividades humanas que visam ao desenvolvimento das condições indispensáveis à existência humana e da sociedade, especialmente a produção material, na qual o trabalho se destaca como atividade humana fundamental para a reprodução da vida (Batista, 2009).

A Educação do Campo adota o princípio educativo de que o conhecimento deve ser construído a partir da análise da realidade e das experiências de vida e trabalho. Estas servem como ponto de partida para a construção do saber pelos sujeitos do processo educativo, configurando um processo fundamental para uma práxis transformadora, em que as pessoas se tornam sujeitos de suas histórias e da sociedade.

A pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia central nas práticas pedagógicas da Educação do Campo. Ela parte de temas e problemas trazidos pelos estudantes, coletados por meio de pesquisa em suas comunidades, problematizados no diálogo entre estudantes e professores. Esse diálogo orienta o ensino dos conhecimentos sistematizados, de acordo com as áreas científicas e seus conteúdos. O modelo da alternância organiza o processo de ensino e aprendizagem em dois momentos distintos: um na escola-Tempo Escola e outro na comunidade-Tempo Comunidade (Nunes; Santos, 2021).

No que concerne ao currículo e às práticas formativas no contexto escolar, a Educação do Campo adota o diálogo como mediação para possibilitar a problematização dos temas e problemas trazidos pelos estudantes. Tais temas são significativos para a vida das pessoas da comunidade e visam a possibilitar a reflexão e a construção de conhecimentos socialmente referenciados, que favoreçam uma práxis transformadora. A realidade é posicionada no centro, em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, permitindo que ela não seja, apenas, compreendida e analisada, mas, também, transformada.

Existem exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como um modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento: teoria e prática, conhecimento e realidade (Molina; Hage, 2015). A alternância configura-se como uma dimensão epistemológica que concebe o conhecimento como construção coletiva pelos sujeitos do processo educativo, a partir da reflexão e problematização de situações cotidianas que envolvem a materialidade do trabalho, a relação com a terra e a natureza, as relações sociais e a cultura.

A Educação do Campo fundamenta-se em uma epistemologia da práxis freireana, calcada na compreensão ontológica que visa à emancipação humana. Homens e mulheres constituem-se sujeitos ativos no e com o mundo, capazes de superar as situações-limite de sua existência e construir condições para um devir emancipador. A epistemologia de Paulo Freire implica a crítica ao saber dominante e a potencialização do saber dos oprimidos. Considera-se que a educação emancipadora ocorre à medida que homens e mulheres se reconhecem como seres históricos, como seres em constante construção, que envolvem todas as dimensões da vida humana.

A constituição de cada indivíduo se dá na interação com os outros e seu modo de ser, sentir e pensar decorre de sua condição de ser inconcluso (Fortuna; Mühl; Mainard, 2021). A construção do conhecimento ocorre a partir do diálogo acerca das dimensões da realidade cotidiana e das condições concretas de existência humana. Nesse sentido, Medeiros, Irineu e Batista (2020, p. 163) apontam que:

[...] Na Educação do Campo o processo pedagógico e a produção do conhecimento são orientados pela perspectiva de uma epistemologia da práxis freireana, tomando como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem a realidade social do campo, as relações sociais que ali se estabelecem e a compreensão dos educandos e suas comunidades sobre sua existência neste contexto, numa lógica em que a produção dos conhecimentos escolares se dá mediatizada pela relação dos sujeitos em formação com e sobre o mundo, como pensava Freire.

O processo de ensino-aprendizagem não se restringe à transmissão de conhecimentos assimilados passivamente pelos educandos e educandas; antes, constitui um processo dialógico, calcado na troca de saberes, na problematização das experiências vividas, no conhecimento da sociedade e da história. Como diria Freire (1977, p. 73), “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”. A compreensão da educação em Freire está fundamentada em uma perspectiva de emancipação humana, a partir de uma existência ativa de homens e mulheres. Nas práticas educativas, deve ser superada a relação verticalizada entre educandos e educadores.

O ato formativo, tanto individual quanto coletivo, envolve uma noção epistemológica de conhecimento enquanto forma de agir racional no mundo. Em toda ação humana, faz-se presente alguma forma de saber, ou seja, um certo grau de conhecimento que dá origem ao desenvolvimento de um pensar que pode assumir um caráter epistemológico crítico e transformador (Fortuna; Mühl; Mainard, 2021). A educação e a prática problematizadoras possibilitam o caráter histórico e a historicidade humana. “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante reside em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (Freire, 1977, p. 86).

A dialogicidade entre o pensamento freiriano e a Educação do Campo converge na forma crítica com que esta tem se materializado nos diferentes territórios camponeses, reinventando a teoria e a prática pedagógica. Ao promover, com os Povos do Campo, o debate sobre as políticas educacionais e os problemas sociais vivenciados, a educação passa a ser compreendida como uma prática social crucial para a intervenção na realidade (Silva, 2021, p. 62). O diálogo é o elemento fundante da epistemologia da pedagogia freireana e mediador da construção do conhecimento crítico e transformador, enquanto forma de

agir racional no mundo, carregado de historicidade. Conforme Freire (1979, p. 42) explica:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizado pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1997) concebe o processo educativo e curricular a partir de temas e questões da vida e da cultura dos sujeitos, bem como da curiosidade ontológica do ser humano. Estes são elementos centrais para o processo de aprendizagem e produção de conhecimentos, resultantes da leitura do mundo e da reflexão crítica sobre as condições objetivas e subjetivas da vida social. Portanto, não há a primazia do conhecimento pronto e acabado, distante e sem sentido para a vida, que deve ser memorizado por sujeitos passivos. A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, apresenta dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (p. 44).

A *Educação do Campo*, desde o princípio de sua construção coletiva, vincula-se à *Pedagogia do Oprimido*, apresentando-se como caudatária da tradição crítica e das matrizes pedagógicas que contestam a opressão. De acordo com Caldart (2004, p. 12): "A *Educação do Campo*, talvez, possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo". A educação, "na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (Freire, 1977, p. 83).

Concordamos com Silva (2021, p. 46), ao afirmar que a Educação Popular se constitui simultaneamente como teoria e prática da Educação do Campo. Isso porque a Educação Popular se apresenta como uma teoria e prática da educação que assume a realidade social como conteúdo pedagógico a serviço da emancipação humana e da transformação das relações assimétricas existentes na sociedade, possibilitando, assim, identificar a influência dessa matriz pedagógica nos fundamentos e princípios das Propostas Pedagógicas das iniciativas da Educação do Campo.

A Educação do Campo emerge como denúncia da negação do direito à educação, como resistência, enfrentamento e luta, e como esperança e proposição para que as populações dos diferentes territórios do campo, das águas e das florestas se reconheçam como sujeitos capazes de transformar o mundo. A educação, nesta perspectiva, assume o compromisso de ser uma prática da liberdade, de denúncia e anúncio de um devir, do inédito viável, por meio da ação coletiva dos sujeitos em luta pela transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reiteram a Educação do Campo como um paradigma educacional intrinsecamente ligado às realidades e lutas dos povos do campo, das águas e das florestas. O artigo se propôs a refletir sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que alicerçam a base epistemológica da Educação do Campo, desvelando as matrizes de pensamento que a orientam e a fortalecem como um movimento contra hegemônico.

Evidencia-se que a Educação do Campo é um projeto político-pedagógico forjado na resistência e nas demandas dos movimentos sociais, contestando a histórica negligência estatal e a imposição de um modelo educacional urbano, descontextualizado com os territórios do campo, das águas e das florestas. O Materialismo

Histórico-dialético emerge como um pilar fundamental para a compreensão das contradições inerentes à realidade do campo, pois oferece as ferramentas metodológicas para analisar as condições materiais de existência, as relações de poder e as lutas de classe que moldam a dinâmica do território camponês.

A partir dessa perspectiva, o trabalho, em seu sentido ontológico, é ressignificado como princípio educativo, promovendo uma formação omnilateral que busca superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e a alienação imposta pelo capital. A agroecologia, articulada a essa compreensão, apresenta-se não apenas como uma alternativa produtiva, mas como uma matriz formativa que constrói um projeto de agricultura camponesa resiliente e promotora de soberania alimentar.

A Práxis freireana constitui um arcabouço epistemológico que sustenta a Educação do Campo. A abordagem freireana, com seu foco no diálogo, na problematização da realidade e na leitura do mundo, valida o saber e a experiência dos oprimidos como ponto de partida para a construção do conhecimento. A simbiose entre o Materialismo Histórico-dialético e a Práxis freireana confere à Educação do Campo uma robustez epistemológica e pedagógica singular. Ambas as correntes convergem na defesa de uma educação que se assume como prática da liberdade, comprometida com a transformação social, a justiça e a dignidade humana. Ao denunciar as estruturas de opressão e anunciar um "inédito viável", a Educação do Campo reafirma seu papel crucial na construção de uma sociedade mais equitativa e na valorização dos modos de vida e saberes dos povos do campo, das águas e das florestas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 2010. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org> . Acesso em: 27/08/2025.

ARROYO, Miguel G. *Pedagogia da exclusão: o campo como lugar das invisibilidades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATISTA, M. S. X. Educação do Campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charlinton J. dos Santos;

NUNES, M. Lúcia da Silva. (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. 1 ed. João Pessoa/PB, Editora UFPB, 2009, v. 1, p. 207-225.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-dialético na Pesquisa Educacional. *Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 50/4, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1887>. Acesso em: 27/08/2025.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. in: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Porto Alegre: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_Escolas_d_o_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FORTUNA, V.; MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. Epistemologia para uma educação problematizadora: o diálogo como princípio mediador do conhecimento emancipador. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, n. 07, p. 93-111, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/12816>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

KOLLING, Edgar; NERY, Felipe C. O fechamento das escolas do campo e a negação de direitos: uma análise do "genocídio escolar" no Brasil. *Revista NERA*, Presidente Prudente, ano 21, n. 40, p. 72-94, jan.-abr. 2018.

MARX, K. & ENGELS, Fr. **A Ideologia Alemã**. Tradução. José C. Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MEDEIROS, Evandro Costa de; IRINEU, Tatiana Lilia do Carmo; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O Legado de Epistemologia da Práxis Freiriana na Educação do Campo. *Anais. I Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e V Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba*, 9 a 11 de outubro de 2019. SOUZA, Andréia Virgulino de.; CORREIA, Deyse Morgana das Neves;

CARDOSO JÚNIOR, Hamilton Matos; COSTA, Luciélis Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 159-175.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 4 set. 2025.

NUNES, Geane Pereira; SANTOS, Francely Aparecida dos. A Pedagogia da Alternância: discussão a partir do lugar da epistemologia. **Revista Panorâmica**, v. 33 – maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revista-panoramica/article/view/1320>. Acesso em 09/10/2025.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques. Materialismo Histórico-dialético e Epistemologia-Política: notas sobre a articulação saber-poder e geopolítica de conhecimento. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 62, jan./mar. 2024. Disponível em: <http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/1836/u2024v21n62e1836>. Acesso em 27/08/2-25.

RISCAL, Sandra Aparecida. Epistemologia da Educação: um campo em construção. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 6-9, mai-ago/2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1634>. Acesso em 24/06/2025.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos. **Revista Cocar. Edição Especial**. N.33/2024 p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em 09/04/2025.

SAVIANE, Dermeval. O Legado de Karl Marx para a Educação. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 2018, 72-83. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020>. Acesso em 01/09/2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Popular como Teoria e Prática da Educação do Campo: Diálogos com Paulo Freire. **Interterritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.7**

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

N.14, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/251595>.
Acesso em: 10/06/2024.

Capítulo 7

AS PERIFERIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA À LUZ DOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS

Ediléia de Carvalho Souza Alves
Edilene Santos Portilho

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos nos objetivos e questões que estruturam o presente trabalho, consideramos importante afirmar que as nossas motivações neste texto se dão numa rede de tessituras construídas no percurso daquilo que chamamos de bio-travessia¹⁸, lugar que nos conecta enquanto professoras-pesquisadoras *na* e *da* Educação do Campo no contexto da diversidade de sujeitos e de territórios que nos atravessam e nos convocam a refletir sistematicamente sobre o papel político, social e humano da Alternância em nossos processos formativos.

Dessa forma, a reflexão que aqui trazemos é fruto de nossas pesquisas que não estão dissociadas da nossa prática em sala de aula, pelo contrário! Trata-se de uma experiência coletiva e integradora, mas ao mesmo tempo desafiadora, tecida nas confluências do ensino, pesquisa e extensão produzidas durante o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC).¹⁹

¹⁸ Inspirados em autores como: Carlos Rodrigues Brandão, Edgar Morin e Davi Kopenawa, o conceito de Bio-travessia que aqui empregamos está relacionado a processos formativos que atravessam corpo, território e natureza. Uma formação integral. Vivências que transformam quem atravessa. Uma experiência cosmológica que atravessa não apenas lugares, mas também estados de ser.

¹⁹ TU e TC- fere-se a um regime de alternância pedagógica, comum em cursos de Educação do Campo, que divide o tempo de estudo entre atividades teóricas e práticas realizadas na universidade e em campo (comunidade de origem dos estudantes).

O presente capítulo versa sobre o lugar das periferias na construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), enfocando o desafio de pensar a chegada deste território e da diversidade de sujeitos que o constitui na construção de um projeto de Formação por Alternância. Para tanto, recorreremos às lentes teóricas dos estudos étnico-raciais, buscando observar a relação de interdependência-histórica, econômica, social e cultural- que reconhecemos existir entre o campo e a cidade/periferias. Questão que aqui se coloca central para o reconhecimento da multiplicidade de territórios que chegam hoje em nosso curso. As trilhas metodológicas aqui percorridas, estão em consonância com os instrumentos adotados em nosso Projeto de Alternância: vivência e convivência; pesquisa-ação; registros de campo no Caderno da Realidade; observação-participante e espaços coletivos de colocação em comum (Carvalho; Tomasi, 2018).

O texto se encontra organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos brevemente a LEC-UFRRJ no intuito de descrevermos seu contexto de formação, bem como a forma como o curso vem se estruturando a partir do momento em que se torna regular/institucionalizado na universidade. Em um segundo momento, discutimos à luz dos estudos étnico-raciais, o lugar da periferia no projeto de campo consolidado historicamente.

Em um terceiro momento, trazemos alguns apontamentos acerca da Formação por Alternância, construída em um contexto que nos desafia cotidianamente na busca por um projeto de Educação do Campo que reconheça a diversidade de territórios e sujeitos presentes no curso de LEC. E, por fim, teceremos algumas considerações que julgamos pertinentes para as questões apresentadas ao longo deste trabalho.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

A formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ se deu no ano de 2010, construída a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo edital PRONERA/MDA/INCRA 2009 em parceria com diversos movimentos sociais, sindicais e povos tradicionais do Campo (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra/MST, Comissão Pastoral da Terra/CPT, Federação dos Trabalhadores na Agricultura/FETAG, Rede de Educação Cidadã/RECID, Movimento de Ocupação Urbana e organizações de quilombolas, indígenas e caiçaras). Inaugurou-se assim, a primeira experiência de graduação, nessa configuração, no estado do Rio de Janeiro. Como afirma a coordenadora do curso na época: “uma experiência de educação do campo em um estado tido como sem campo” (Campos, 2014, p. 7).

Com duração de quatro anos, o curso era centrado em dois eixos considerados de extrema importância e ainda são. O primeiro era a própria compreensão dos sujeitos do campo em sua diversidade. No mesmo curso, estavam presentes pessoas beneficiárias da reforma agrária e povos quilombolas, caiçaras e indígenas. O segundo foi a abertura para duas habilitações: Ciências Sociais e Humanidades (História e Sociologia) e, destacando-se no âmbito das experiências nacionais existentes, a habilitação em Agroecologia e Segurança Alimentar.

No ano de 2014, a UFRRJ atendeu ao edital Procampo n.02/2012²⁰ do Ministério da Educação para institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desde então, o curso passou a ofertar turmas com entrada semestral. Com a mudança LEC PRONERA para LEC institucionalizada, o curso foi sofrendo algumas mudanças na sua forma de organização visando atender as normativas do regime universitário regular. Soma-se a essa necessidade de mudança ou de

²⁰ Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo>.

adaptações, a necessidade de atender aos regulamentos e exigências burocráticas comuns a todo curso de graduação oferecido pela universidade.

Um aspecto que se sobressai no contexto dessa mudança é o próprio perfil dos estudantes que chegam à Educação do Campo: se no início tínhamos de forma predominante, estudantes oriundos de movimentos sociais ligados à luta campesina, hoje, soma-se a este perfil, estudantes que não possuem diretamente uma relação com o campo. Nos últimos 4 anos tem sido notável a maior entrada de estudantes oriundos de toda extensão da região metropolitana da Baixada Fluminense e da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Periféricos e reterritorializados, a grande maioria pessoas negras. Se antes, a diversidade que predominava era no sentido da presença das muitas ruralidades ali existentes, atualmente, abre-se o leque da diversidade não apenas circunscrito pelo marcador “do campo”.

Para atender as demandas curriculares do curso de LEC, houve a criação do Departamento Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECMDS), composto por 14 docentes que estão reunidos neste departamento, cujo referencial é a Formação por Alternância. Esta instância atende mais de sessenta por cento das disciplinas que fazem parte do currículo do curso de Educação do Campo. A porcentagem menor de componentes curriculares é ofertada por outros departamentos que não concebem a Formação por Alternância como referencial. Quando os departamentos não atendem as especificidades da dinâmica da Formação por Alternância, acabam por gerar demandas incompatíveis, pois não preveem o tempo comunidade como espaço formativo.

O lugar da periferia no projeto de campo pela perspectiva étnico-racial

A chegada cada vez mais expressiva das periferias no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ tem sido um desafio

cotidiano no contexto dos nossos currículos e projetos formativos, o que pressupõe, dentre muitas outras coisas, a reelaboração de novas perspectivas epistemológicas acerca da relação entre o campo e as periferias no debate educacional. Uma discussão que não pode mais ser lida como inexistente, pelo contrário!

A chegada expressiva da periferia enquanto um território real e étnico, precisa ser assumida como um debate constituinte e instituinte dos nossos processos formativos nas Licenciaturas em Educação do Campo atualmente, o que exige pensar também a própria concepção de campo que tem balizado nossos projetos pedagógicos. O campo não apenas como território físico, mas também, território existencial e identitário, um entrelaçamento da luta agrária e antirracista.

Uma primeira dimensão a se ressaltar nessa tessitura entre o campo e a periferia é, sem dúvida, a questão étnico-racial. No Brasil, ainda há uma forte tendência e posicionamentos teóricos que vão sobrepor a discussão de classe a questão das desigualdades étnico-raciais, desconsiderando a sua relevância enquanto um mecanismo de estratificação social em qualquer sociedade onde elas se manifestem (Monteiro; Siss, 2010). Não obstante, este mesmo silenciamento em relação a questão racial pode ser identificada quando nos referimos ao campesinato brasileiro, predominantemente negro e constituído por diferentes territorialidades.

Tal constatação pode ser lida a partir de duas ideias-forças que se complementam. Primeiramente, a visão reducionista sobre a questão racial e a formação da sociedade brasileira que consolidou por muito tempo a ideia do Brasil enquanto o paraíso da democracia racial e o não reconhecimento da condição de classe do negro africano escravizado que repercutiu na incompreensão política do papel da população negra no desenvolvimento das formas de resistência no contexto da diáspora africana (Santos, 2015).

Do mesmo modo, o esvaziamento ontológico e político da população afrodescendente, como se o fim da escravidão tivesse representado o fim do negro escravizado, silenciado e renegado à subalternidade da história (Monteiro; Siss, 2010). Esse tipo de abordagem, contribuiu para fundamentar uma visão limitada sobre o desenvolvimento das relações capitalistas no meio rural brasileiro, repercutindo igualmente na desracialização do homem e da mulher do campo (Santos, 2015).

Essa dimensão histórica é extremamente importante para compreendermos o fato de a população negra ter sido empurrada para o trabalho agrícola precário, em condições injustas, sem acesso à terra, bem como para as periferias das cidades em condições de grande vulnerabilidade, constituindo no campo ou na cidade, bases da sobrevivência e resistência. Uma obra que nos ajuda a pensar os meandros dessa tessitura é o Livro "Campo Negro, Cidade Preta: a ocupação do espaço urbano", do antropólogo Jurandir de Souza (2023), onde o autor investiga a transição da população negra do mundo rural ao ambiente urbano. Souza (2023), vai dizer que a população do campo, em sua maioria negra, é vista historicamente apenas sob o crivo da condição de trabalhadores rurais, sem levar em consideração os 350 anos de escravidão na compreensão do problema e na formulação de estratégias para lidar com a questão.

O autor afirma ainda que, de modo geral, a interpretação dessa questão expropriou a historicidade da classe trabalhadora. Outrossim, quando a população negra em condição escrava foi liberta pela abolição da escravidão, ela perdeu a sua cor, sua memória afrodescendente e entrou para a história como os despossuídos, os pobres, desempregados, mão-de-obra desqualificada para o trabalho, trabalhadores rurais, dentre outros.

Outra questão colocada por Souza (2023), é o fato de raramente fazermos associações de causa e consequência diante do fato de sermos o país recordista na concentração de terras (46% das terras nas

mãos de 1% de proprietários), o último a abolir a escravidão, e termos a maioria da população negra em condição de pobreza, no trabalho informal e vivendo nas favelas e nas periferias. Uma discussão que denota o quanto a estrutura fundiária brasileira se configura como um dos elementos fundantes do racismo estrutural no Brasil. Logo, as raízes históricas do racismo e da questão agrária- dimensão importante da luta na educação do campo- estão intrinsecamente entrelaçadas, de modo que, não há como pensar a luta pela terra dissociada da luta racial (Girardi, 2017).

Embora historicamente os movimentos que compõe a reforma agrária se configurem como uma luta da classe trabalhadora, compreendemos a importância e o caráter urgente da pauta racial neste contexto de luta, tendo em vista que a questão agrária é embrionária e elementar no tocante às desigualdades sócio raciais no Brasil. Todas essas dimensões colocadas, recaem diretamente na questão que aqui se faz central: as periferias que hoje chegam na LEC-UFRRJ é também resultado dessa relação de interdependência histórica que reconhecemos existir entre a periferia e o campo não apenas pela questão econômica, mas também, pelo viés racial, uma vez que reconhecemos que a existência dos mais distintos territórios periféricos por toda extensão brasileira é um fenômeno social que têm suas raízes no racismo fundiário, a exemplo da região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Muito se fala sobre o êxodo rural sob a perspectiva da industrialização do campo e da expansão urbana, mas pouco se fala sobre o racismo como estruturante deste fenômeno social, um debate que reconhecemos ser urgente no contexto da formação em Educação do Campo. Tal afirmação se dá por compreendermos que diante da existência e o vasto legado do campesinato negro é urgente que os nossos cursos discutam as relações étnico-raciais de forma mais efetiva, compreendendo também a existência de outros territórios

negros aquilombados nas diversas realidades periféricas existentes no nosso país.

Outrossim, que o projeto de campo presente em nossos currículos e Formação por Alternância compreenda a periferia como a continuidade da experiência camponesa negra, atravessada por memórias, culturas e saberes do campo (culinária, cultura, religiosidades, práticas agrícolas, oralidades, dentre outras). Por conseguinte, assume como dimensão intrínseca à Formação de Professores em Educação do Campo, o desenvolvimento de práticas engendradas na superação do racismo e das desigualdades de gênero, de classe e de raça que ainda nos acomete enquanto sociedade. A periferia nessa perspectiva crítica é compreendida como um território real, constituído a partir de uma interdependência histórica com o campo, construído no dia a dia, com suas diferenças e diversidades. Onde se condensam memórias, práticas culturais e redes de solidariedade que transitam nesses dois mundos.

O olhar sobre os territórios, a partir da questão racial atrelada também à luta campesina, traz uma leitura que recompõe e ressignifica o debate sobre a Educação do Campo no Brasil, colocando essa discussão sob um prisma que pressupõe novos recortes, orientações metodológicas e epistemológicas em consonância com um projeto de educação que se pautar na valorização e respeito às diversidades tendo por premissa a luta antirracista, a justiça social e cognitiva (Santos, 2010). Logo, sugere que reconhecer os violentos processos de invisibilidade sofridos por sujeitos e grupos, bem como o encobrimento de suas ancestralidades pelo denso véu da colonialidade escravagista, é um exercício epistemológico necessário na reconstrução dos debates e fundamentos que sustentam a Educação do Campo (González, 1984; Carvalho; Estevam, 2023).

Nessa mesma direção, Missiatto (2021) vai dizer que no Brasil, desde a sua formação, a branquitude, ideologia presente na perspectiva universalista de educação, age de inúmeros modos para

expropriar o direito de ser e estar da população negra na geografia dos saberes e dos territórios. Um epistemicídio impetrado também por órgãos e representantes do Estado na imposição da morte das memórias negras. Um processo sistemático de violência e negação da razão do Outro, operada pelo racismo que nos assombra até hoje (Oliveira, 2016).

Tal afirmação nos remete a entrevista concedida por Conceição Evaristo a TV Brasil²¹, onde ela afirma haver uma tendência na sociedade brasileira de reconhecer a influência das culturas africanas e afrodescendentes na culinária, na música... É como se o negro tivesse apenas uma cidadania lúdica. Mas quando a população negra vai para o campo da produção do conhecimento, da intelectualidade, do pensamento, esse reconhecimento não acontece. Toda essa reflexão, nos leva a pensar sobre o que descreve Kilomba (2019) acerca da atemporalidade do racismo cotidiano. Para a autora, o racismo cotidiano não é apenas uma reencenação de um passado colonial, mas também uma realidade traumática, que tem sido negligenciada. Um choque de violência que, de repente, coloca o sujeito negro em uma cena colonial onde ele é o subordinado, o exótico. Passado e presente coincidem de forma agonizante.

Embora seja de longa data a ação das forças de invisibilização dos saberes afrodescendentes, como bem coloca Evaristo, compreendemos ser importante ressaltar aqui o quanto a população negra e periférica tem sido insurgência ao reivindicar espaços e produzir respostas contra-hegemônicas a essas questões, subvertendo a lógica dos projetos excludentes que objetivam desenraizar a presença negra da história nacional. São vozes, corpos, formas de ser e estar no mundo que se levantam e organizam para denunciar atrocidades e anunciar redes e modos de resistência que emanam de suas

²¹ Entrevista concedida ao Programa Trilha de Letras no ano de 2023. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/trilha-de-letas/2023/11/conceicao-evaristo-e-convidada-do-programa-trilha-de-letas>

experiências sociais e realidades, consideradas aqui como as chaves para a superação da fratura enunciativa produzida pela diferença colonial (Missiato, 2021).

Este fenômeno de subversão Do que podemos chamar de linha abissal- que demarca fronteiras entre o “normal” e o “desvio”, afirmando o “normal” como o centro e o “desvio”, o “diferente” como a margem- pode ser compreendido na chave de interpretação daquilo que Missiato (2021) afirma ser a produção de respostas criativas para a subversão das lógicas coloniais (Santos; Meneses, 2010). Nessa representação estereotipada das periferias, opera também uma espécie de política sustentada no Estado de exceção-usada como dispositivo de eliminação do Outro, do que ficar à margem, do outro lado dessa linha abissal, da fronteira, acirrando as ideologias racistas que ainda hoje, agem sobre determinados grupos e territórios.

No espaço acadêmico, lugar onde prevalece o pacto do privilégio da branquitude (Bento, 2022), percebemos que, embora haja lutas e avanços na consolidação de políticas de democratização do acesso e permanência, ainda há muito o que ser mudado estruturalmente e epistemologicamente, pois em meio aos fluxos conservadores que ainda pairam sobre nós, assistimos uma política de criminalização das camadas sociais mais pobres e periféricas, num viés normativo de controle dos corpos ou mesmo de exclusão e eliminação, como uma espécie de política de morte (Duriguetto, 2017).

Por conseguinte, um epistemicídio que, de acordo com Carneiro (2005), consolida a destruição, negação dos saberes e formas de conhecimento dos grupos dominados, especialmente a população negra e indígena, como estratégia de dominação racial no Brasil. Diante desta realidade, convém pensarmos nas possibilidades de transgressões existentes e é neste aspecto que reiteramos também a importância da LEC enquanto um projeto de educação que subverte a linha abissal, potencializando modos de resistências e reexistências dos povos (campesinos, quilombolas, indígenas, de terreiros, LGBTQIAPN+,

periféricos, dentre outros), a partir da noção e do sentimento de pertencimento ao território, terreno de atravessamentos para a produção de novas subjetividades.

Assim, o processo de reterritorialização dos sujeitos periféricos no contexto do processo formativo da LEC- UFRRJ, explicita o processo de reafirmação e ressignificação dos seus territórios e culturas, contrapondo-se à desterritorialização imposta pelo avanço do capitalismo que determina o modelo econômico urbano em curso. A educação do campo, neste sentido, é compreendida como o lugar do possível, um espaço fundamental para ressituar suas experiências sociais enquanto sujeitos coletivos, promovendo a preservação das identidades locais, o reconhecimento dos saberes tradicionais e populares ali existentes e a luta por direitos, o que permite a continuidade de suas vidas em seus espaços (Silva; Sousa, 2022). Não podemos nos esquecer neste debate, que a Educação do Campo, desde a sua gênese, sempre esteve compromissada com as culturas e saberes populares (banidos da escola e da universidade), conhecimentos estes que, muitas vezes, são exatamente as bases de sustentação das culturas negras e periféricas. É a partir desse prisma que seguimos refletindo sobre a experiência da LEC no projeto de Formação por Alternância.

Educação do Campo e sua ancoragem na Formação por Alternância

Uma educação que nasce no contexto campestre de 1930, na França, pelo olhar sensível e proativo de padres e famílias do campo como alternativa à escolarização dos jovens em função da permanência em suas famílias, torna-se referência no Brasil e no mundo. O surgimento do novo modelo educativo no âmbito da igreja católica configurou a “quebra de protocolos” da escola tradicional propondo um ensino pautado na melhoria das condições de vida e na produção agrícola das famílias do campo.

No Brasil, a partir de 1960, a Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Família Agrícola considerou as experiências do modelo europeu, fortalecendo a estrutura escolar e da produção rural, expandiu-se a partir da década de 1980 para além do fortalecimento dos segmentos campestres, reconfigurando-se na diversidade sociocultural dos povos tradicionais e, atualmente, está sendo metabolizada numa amplitude pluralidade marcada pelos movimentos sociais urbanos, contextos sócio-histórico-ambientais das periferias e de modos de vida que vivificam o campo na cidade (Portilho, 2008).

O curso de LEC da UFRRJ, busca se conectar com os segmentos da sociedade que precisam ser incorporados à escolarização universitária, no sentido de construir o diálogo da Educação do Campo, das Águas e das Florestas com os povos dos territórios da Baixada Fluminense. Logo, as periferias são territórios de excelência da Formação por Alternância do nosso curso, utilizada como uma possibilidade de relacionamento constante e profundo com as múltiplas realidades. Evidentemente, a Formação por Alternância sofre os avanços e os reveses dos grupos sociais que a povoam enquanto seres de histórias, conhecimentos e lutas. Esta metodologia de ensino e de aprendizagem cresce e se aprofunda na sua potência epistêmica pautada no desafio da inclusão.

A Chamada da Alternância²², projeto de formação que tem estruturado as nossas experiências formativas, é um instrumento pedagógico construído pelo protagonismo dos estudantes ao realizarem, de forma autônoma e com suportes, suas ações nos territórios passando pelos aspectos do planejamento, reflexão e avaliação. Este tipo de elaboração do fazer/realizar no território contribuiu para o corpo discente identificar as suas ancoragens e a

²² O Projeto Chamada da Alternância envolveu todo o corpo discente do curso de LEC, desde a criação do edital até a implementação das atividades, acompanhamento e monitoramento de estudantes na realização de seus próprios projetos, criando um espaço colaborativo e de troca de saberes. Buscou-se garantir que os estudantes pudessem alinhar suas experiências práticas com o conhecimento teórico adquirido na universidade, promovendo o desenvolvimento de iniciativas que impactassem suas comunidades e reforçassem a aprendizagem agroecológica, autossustentável e de promoção de uma educação diferenciada de e desde a comunidade.

percepção de suas territorialidades, gerando perspectivas sobre eles. Esta incorporação da Formação por Alternância nos territórios das periferias por meio de ações que carregam histórias de resistências e de lutas, é a maneira mais objetiva de vivenciar os territórios para além dos estereótipos de violências, carências e faltas. Mais do que produzir um impacto positivo no território, a experiência da Formação por Alternância está gerando um vasto conhecimento de ordem individual e coletiva.

Ao pautarmos nossas experiências Formativas de Alternância na perspectiva étnico-racial, compreendemos que as periferias majoritariamente negras que chegam hoje em nosso curso são frutos do racismo fundiário brasileiro, mas não apenas! São também orientadores de uma mudança que obriga nossos projetos educacionais a se reinventarem diante da multiplicidade de sujeitos e vozes que passam agora a interrogar o espaço acadêmico (suas epistemes e metodologias).

É na dimensão das experiências sociais produzidas *de e desde* a interlocução entre os diferentes territórios que hoje povoam a LEC-quilombolas, indígenas, assentados, pequenos agricultores e periferias-que temos vivenciado a construção de pedagogias capazes de subverterem as fronteiras que produziram historicamente o campo e as periferias como lugares antagônicos.

A constituição deste território “lequiano”, marcado pelas diferenças, dimensão balizadora da sua formação por alternância, vem construindo paulatinamente uma concepção de campo que rompa com a perspectiva clássica e hegemônica (espaço geográfico ou produtivo), esvaziada do sentido ontológico (modo de ser e existir), e que compreenda o reconhecimento da dinâmica e da vivência do campo nas periferias, envolvendo relações com a terra, cosmologias, práticas de trabalho e de plantio, laços comunitários, tradições, memórias e formas próprias de organizar a vida. Outrossim, que reconheça nessa relação, aquilo que Bezerra (2023) vai chamar de espírito da periferia, ou

seja, características que se manifestam na solidariedade e na coletividade, na cultura de resistência e expressão artística, e em uma ancestralidade que remonta a raízes indígenas e africanas.

A ressignificação dessa Formação por Alternância, impacta não apenas o curso de LEC enquanto uma política pública nacional, mas o próprio sentido do papel político da universidade no enfrentamento ao Projeto Municipal local de desenvolvimento (social, econômico, cultural e ambiental), afinado com o discurso do capitalismo hegemônico que concebe o campo como o lugar do atraso e do empecilho ao progresso mercantilista. Logo, exigir um projeto de campo que reconheça as periferias da Baixada Fluminense como parte constitutiva desse processo, tem exigido também, novas reorientações epistêmicas e metodológicas no projeto educacional da própria UFRRJ.

Considerações que não pretendem serem finais

A dinâmica da reprodução capitalista sobre os espaços no Brasil, possui suas origens no período colonial e ao longo do tempo determinou na sociedade brasileira as relações de desigualdades sociais, raciais e de opressões (Freire, 1974). As periferias que aqui situamos, por exemplo, resultam da relação de interdependência histórica com o campo, não apenas pela questão econômica, mas também, pelo viés racial, uma vez que reconhecemos que a existência dos mais distintos territórios periféricos por toda extensão brasileira, é um fenômeno social que têm suas raízes no racismo fundiário.

As relações capitalistas no campo produziram, dentre tantas outras atrocidades e apagamentos, narrativas dominantes que limitam o campo apenas a um espaço geográfico (a ser superado pela urbanização) e produtivista (de abastecimento do mercado urbano e global), apagando sua importância cultural, simbólica e política (saberes, resistência, ancestralidade, vida comunitária, identidade e pertencimento, organização coletiva etc.). Dimensões extremamente

importantes ao se discutir os projetos de formação em Educação do Campo existentes por todo território brasileiro.

Ao pensarmos nos projetos de escola e de universidade que se perduram em nossa sociedade, bem como na produção do conhecimento valorizado e legitimado ainda hoje, podemos constatar o apagamento histórico e social sofrido por grupos étnicos e culturais. Dessa forma, compreendemos que a chegada das periferias na universidade, contraria o processo histórico de exclusão produzido na esteira da colonialidade do poder e do racismo estrutural que manteve os portões das universidades públicas trancados por mais de 500 anos (Lander, 2000).

Outrossim, enfatiza as insurgências sociais, políticas e epistêmicas destes sujeitos, exigindo do projeto universitário, percebê-los como potentes orientadores de uma mudança no pensamento educacional. Neste sentido, percebemos uma relação intrínseca aqui entre a periferia e a Educação do Campo justamente por compreendermos nesse diálogo a centralidade pela busca por práticas de vida emancipatórias, compreendidas como movimentos de reexistências no enfrentamento ao racismo estrutural e a desigualdade social presentes nos diferentes cotidianos espoliados pelo capitalismo (Hollks, 2017).

Ao percebermos a chegada cada vez mais expressiva das periferias em nossos cursos de Educação do Campo, questão que acreditamos não ser de exclusividade da UFRRJ, cabe nos perguntarmos: O que as periferias buscam nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo? Que pedagogias, experiências, políticas, subjetividades e noções de territórios e territorialidades trazem consigo? Questionamentos inspirados em Miguel Arroyo (2012) e Zeferino; Paim (2019), mas que atravessam também as nossas práticas, reflexões e desejos de diálogo. Perguntas extremamente importantes para pensarmos as realidades e as construções dos nossos cursos de Educação do Campo. Tal constatação revela que o campo não pode ser

pensado de forma isolada da cidade e de suas periferias, salvaguardando suas devidas especificidades.

O projeto de campo presente em nossos processos formativos precisa dialogar com as questões sociais da periferia (desigualdade, racismo, violência, moradia, precarização do trabalho, soberania e segurança alimentar, dentre outros). Ao mesmo tempo, porque a pedagogia é movimento, os estudantes oriundos das periferias, trazem olhares que enriquecem e ressignificam a própria concepção de campo, mostrando o quanto as lutas sociais se conectam e confluem (pela terra, pela moradia, contra o racismo, pelo direito à educação).

Na esteira dessa reflexão, é preciso pensar que numa perspectiva libertária, tal como propõe um projeto de educação popular implícito na Educação do Campo e na luta dos movimentos sociais, ocupar a universidade pública (seja na condição de classe trabalhadora, povos tradicionais, periféricos/as, camponeses/as, negros/as, dentre outros/as sujeitos e grupos subalternizados) é transgredir com a linha abissal que transforma tudo o que está do lado de lá (campo e periferias) como inexistente (Santos, 2007). Dessa forma, é urgente consolidarmos experiências de currículos e Formação por Alternância que tenham como premissa a justiça social e cognitiva de sujeitos e grupos silenciados historicamente e produzidos como não existentes desde a diferença colonial (Santos, 2007; Oliveira, 2016).

Retomar o compromisso que funda e estabelece a Educação do Campo enquanto um movimento de luta que busca subverter a lógica da colonialidade do poder, da branquitude que segrega, do capital que expropria e ir além. Confluir tempos e espaços de formação que não se dará pelos meandros canônicos, mas nas brechas decoloniais (Walsh, 2016). O que exige recuos, esquivas, escutas, defesas e giros sobre o que defendemos e construímos em nossos projetos pedagógicos. Um exercício perene de atenção e sensibilidade diante do nosso compromisso em educar e transgredir com tudo aquilo que foi construído na esteira do discurso colonial-racial (Oliveira, 2016).

Por fim, compreendemos que são vastos os aspectos da diversidade que nos atravessam e constituem enquanto curso de Educação do Campo no Brasil, o que nos coloca a urgência de construir instrumentos socioeducativos que dialoguem com a nossa realidade, enfocando uma aprendizagem que tenha impacto positivo nos territórios ao mesmo tempo que a reconstrução autônoma do sujeito é elaborada, o que pressupõe novos recortes, reelaborações relacionais, metodológicas e epistemológicas em consonância com um projeto de educação popular, antirracista, emancipador e libertário.

Neste sentido, defendemos e reconhecemos aquilo que temos vivenciado na experiência da LEC na UFRRJ, ou seja, a importância da Formação por Alternância como um modo de desestabilizar pela prática coletiva, articulando grupos, movimentos e criando insurgências a partir da produção do conhecimento nascido nas lutas, diferente do conhecimento que se produz sobre ela.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENTO, Cida. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA, Nielson Rosa. *Espírito das periferias: ancestralidades indígenas e africanas na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, RJ: Esteio Editora, 2024.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAMPOS, Marília. *Percursos formadores dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo Turma Oséas de Carvalho/ UFRRJ 2010-2013*. Rio de Janeiro: Gráficas e Editora F&F, 2014.
- CARVALHO, Josiane Priscila; TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. *Instrumentos pedagógicos da formação em alternância*. In: Seminário Educação e Formação Humana, 6., 2018, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UEMG, 2018. v. 1.

CARVALHO, Ediléia. ESTEVAM, Suelen Pereira. **Os elos que a Educação do Campo constrói para uma formação antirracista**. In: Tempos de esperar [livro eletrônico]: antigas e novas insurgências / organizadores Ediléia de Carvalho Souza Alves... [et al.]. -- Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023. Vários autores.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Criminalização das classes subalternas no espaço urbano e ações profissionais do Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 128, p. 104-122, jan./abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **A questão agrária e a questão racial no Brasil**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78250>>. Acesso em: 19 set. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <<https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2025.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. **Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento**. Revista Memória em Rede, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 1-17, jan./jul. 2021.

MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus; SISS, Ahyas. **Negros, indígenas e a educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

PORTILHO, Edilene dos Santos. **Pedagogia da Alternância: educação e natureza em casas familiares rurais da região de Tocantins, PA**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonialismo, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCT/IPPAC, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. NOVOS ESTUDOS, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Márcio Antônio; SOUSA, Denisse Aparecida dos Santos. *Uma discussão necessária e polissêmica dos conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização*. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, 2022.

SOUZA, Jurandir. *Campo negro, cidade preta: a ocupação do espaço urbano: educação, territorialidade e movimentos negros*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

WALSH, Catherine. *Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

ZEFERINO, J. C.; PASSOS, J. C.; PAIM, E. A. *Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção*. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 28, n. 2, p. 21-36, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v28i2.9125>>. Acesso em: 14 set. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA

Pós-Doutor em Filosofia pela UFRJ. Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF). É Coordenador Institucional do Programa Escola da Terra na UFT. Coordenou e participou da implantação do Mestrado Profissional em Filosofia, onde é Professor Permanente, UFPR (UFT - Instituição Associada). É Professor Adjunto de Filosofia no curso de Educação do Campo na UFT. É Avaliador Institucional e de Cursos de Graduação (Presenciais e EaD) pelo INEP/MEC. Foi membro da Comissão Nacional de Acompanhamento das Licenciaturas em Educação do Campo do MEC/SECADI. É membro da Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) e Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). E-mail: pimento@uft.edu.br.

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais (UNESP), Doutora e Mestre em Educação (FAE/UFMG). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE/UESB e PPGE/UESC). Membro da REDAP/UNEB, coordenadora do Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo (Formacampo/UESB), coordenadora da Rede Latino-americana de Movimentos Sociais e Educação do Campo (Rede PECC-MS) e coordenadora do Grupo de Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: arlerp@hotmail.com.

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

Professor da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino. Coordenador do PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e docente permanente no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Filosofia da Educação, Pensamento Decolonial, Educação Escolar Quilombola e Indígena e Educação Popular. E-mail: brunobahia@ufrj.br.

EDILÉIA DE CARVALHO SOUZA ALVES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

(PPGEA/UFRRJ). Coordenadora de Área no Programa PIBID – Educação do Campo. E-mail: dilacarvalho@ufrrj.br.

EDILENE SANTOS PORTILHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Educação Agrícola e Licenciada em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Tutora do Programa de Educação Tutorial, grupo Inclusão e Oportunidades na Vida Acadêmica de Alunos de Origem Popular (UFRRJ). E-mail: euportilho@gmail.com.

JACIELY SILVA SOARES

Formada em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (2011), com mestrado (2014) e doutorado (2019) em História pela Universidade Federal de Uberlândia. É também graduada em Pedagogia pela Faculdade Favenorte (2018). Foi docente do Instituto Federal Norte de Minas Gerais/ Campus Salinas, atuando especificamente na área da Didática e Fundamentos da Educação. Atualmente é professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atua como docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Catalão e coordena o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Ensino (IFNMG/UNIMONTES). E-mail: jaciely.silva@ifnmg.edu.br.

JURCÉLIO HENRIQUE DE ARAÚJO

Administrador do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde (IF Goiano), Brasil. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Mestre em Administração, possui experiência em gestão pública e pesquisa em Educação do Campo e movimentos sociais camponeses. E-mail: jurcelioaraujo@gmail.com.

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com estágio doutoral sanduíche, financiado pelo Programa PDSE/CAPES, na Universidade de Barcelona (Espanha). Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). E-mail: leomarinhosufpb@gmail.com.

MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: socorroxbatista@gmail.com.

MARILETE CALEGARI CARDOSO

Pós-doutorado em Infância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicomotricidade Relacional (UNILASALLE-RS). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br.

NÁDIA ADRIANA DE ANDRADE MOREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2022-2024). Especialista em Leitura e Literatura Infanto-Juvenil pela UESB (2003-2005). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1998-2002) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2009-2013). E-mail: nadiapedagoga2019@gmail.com.

RAMOFLY BICALHO

Professor Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente da Licenciatura em Educação do Campo, do PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e do PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua nas áreas de Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com.

SABRINA DA SILVA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Biblioteconomia (Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2016) e especialização em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Norte do Paraná (2019). É mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e bibliotecária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Campus Salinas), onde coordena a Biblioteca Iraci Heringer Lisboa. E-mail: sabrina.oliveira@ifnmg.edu.br.

SEBASTIÃO KENNEDY SILVA SOARES

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2024). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB). E-mail: sebastiaoosilva@mail.uft.edu.br.

SUZE DA SILVA SALES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com realização de estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2004). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foi Coordenadora Institucional do PROCAMPO e do PIBID-Diversidade da Universidade Federal do Piauí, Coordenadora de Área do PIBID do Núcleo de Educação do Campo da UFT e integra a equipe de coordenação do Programa Escola da Terra no Tocantins. É Professora Permanente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra. E-mail: suze@uft.edu.br.

