



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

DOUGLAS FERREIRA DA SILVA

**PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas**

CARUARU

2021

DOUGLAS FERREIRA DA SILVA

**PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas**

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

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Silva Cunha.

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

S586p Silva, Douglas Ferreira da.
Produção curricular na educação do campo: uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas / Douglas Ferreira da Silva. – 2021.
102 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Educação rural. 2. Currículos. 3. Análise do discurso. 4. Redes sociais. I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-233)

DOUGLAS FERREIRA DA SILVA

**PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
uma análise dos discursos dos/as docentes à luz das redes associacionistas**

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

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 26/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Gleyds Silva Domingues (Examinadora externa)
Faculdades Batista do Paraná

Dedico este trabalho aos/às professores/as que atuam em escolas multiturmas que precisam se desdobrar diariamente numa dinâmica educacional tão complexa e que, por vezes, não são reconhecidos/as. A vocês o meu respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu agradeço ao Deus no qual acredito, e que através do seu amor por mim, concedeu-me oportunidades e vivências através de outras pessoas. Agradeço a Ele por ter me sustentado quando pensei em desistir, quando pensei que não conseguiria dar conta, quando esgotei minhas forças... O meu Deus me deu forças para continuar e me fez entender que eu sou capaz para enfrentar e vencer qualquer desafio.

Agradeço ao Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, o nosso grandioso Lula, homem nordestino que com muita garra e determinação trouxe a Universidade Federal para o interior, proporcionando o acesso ao ensino superior público e gratuito a tantos/as filhos/as de agricultores/as, ribeirinhos/as, indígenas, quilombolas, entre outros/as. Ao senhor, meu querido, amado e eterno presidente, toda minha admiração, respeito e gratidão por me possibilitar ser pedagogo, professor, mestre e, futuramente, doutor, se assim eu desejar. Por todas as oportunidades que a mim foram dadas até aqui, agradeço ao senhor.

Agradeço tanto a você, Kátia Cunha! Agradecimento mais que especial, por ter acreditado em mim mesmo quando nem nos conhecíamos, indicando (enquanto avaliadora) meu relatório de PIBIC ao prêmio de trabalho mais relevante na área das Ciências Humanas de toda a UFPE no XXIII CONIC, que aconteceu no ano de 2016, onde fui premiado com o 3º lugar. Logo em seguida, tive a honra de tê-la como avaliadora na seleção de mestrado e posteriormente como orientadora, como coordenadora no Lappuc, como professora... Lembrarei com muito carinho da primeira coisa que me disse na nossa primeira orientação: “Não lembrava seu nome, mas esperei muito tempo por você nesse programa. Será um prazer trabalharmos juntos e desbravarmos essas Redes”. Toda minha gratidão por ensinar que a pós-graduação pode ser leve e prazerosa.

Não poderia deixar de agradecer aqui às/aos estudantes de Pedagogia, onde fiz amigos e amigas que tornaram-se casa para mim.

Agradeço em especial a você, Dâmares Carla, que me incluiu em sua família e me acompanha nas viagens físicas e emocionais. Best, gratidão por ser essa irmã tão autêntica e que me ensina a ser melhor desde fevereiro de 2011. Sem dúvidas, tem muito de você nas minhas conquistas.

Agradeço a você, Maria Raniela, que me incentivou e é responsável por hoje eu ser professor efetivo do município de Brejo da Madre de Deus – PE. Amiga, gratidão por todo incentivo e companheirismo.

Agradeço a você, Jéssica Silvania, que se faz presente por sua energia irradiante. Gratidão pela companhia na vida, pelos ensinamentos e pelas cobranças. Jessy, gratidão por ser exatamente assim!

Agradeço a você, Camila Silva, que muito me ensinou/ensina, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal. Mila, nossa amizade me ensina a entender tantas coisas que antes não entendia... Gratidão por me mostrar que universidade também pode ser o meu lugar.

Agradeço a você, Ranuzia Netta, que esteve “junta” durante tantos momentos de estresse, de negação e ansiedade... trazendo poesia pra apaziguar tudo. Nú, gratidão também por me ensinar que militar é verbo.

Agradeço a você, Joais Martins, que sempre foi um ombro amigo e esteve ao meu lado nas horas mais difíceis. Jó, gratidão por todos os ensinamentos, por todas as provocações e por sempre me acompanhar nos momentos da academia e para além dela.

Agradeço a você, Izabel Barboza, que basicamente me obrigou a fazer a seleção de mestrado em 2018 e esteve ao meu lado, dia após dia, durante essa longa caminhada.

Agradeço a você, Lucielma Bernardino, que tanto partilhou comigo nas idas ao CAA e ao CE para cursar as disciplinas do mestrado. Luci, você se tornou uma grande amiga que quero levar para além da vida.

Agradeço a você, Cyntia Freitas. Sem dúvidas, você foi um dos maiores presentes que o PPGEduc me deu. Uma amiga para todas as horas, que escancarou o seu lar, que partilhou gargalhadas, choros, angústias e calmarias, além das tantas xícaras de cafés acompanhadas de tantas crises de ansiedade nas noites de estudo, entre tantos outros momentos circunspectos e insanos... Te agradeço!

Agradeço também a todas as pessoas que compõem o PPGEduc, seja na pessoa de Rodrigo, que tanto me ajudou em todos os momentos durante o curso, a todos/as os/as professores/as com quem pude partilhar conhecimentos e

experiências, e também às turmas que cursaram disciplinas entre 2018.1 e 2019.2. Sem vocês, o percurso não teria sido de tanta aprendizagem.

Agradeço à minha família, por tanto que fizeram por mim durante a jornada da vida. Vocês são muito importantes.

Agradeço também à equipe da Facepe, que mesmo diante de todos os cortes e ataques feitos pelo governo federal, garantiu o financiamento desta e de tantas outras pesquisas por todo o estado de Pernambuco. Agradeço pela garantia de permanência na pós-graduação através do PBPG.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos professores/as indígenas e do campo que tanto me ensinaram/ensinam no tocante à compreensão da importância de uma educação específica e diferenciada, acreditando no protagonismo das pessoas que fazem essa educação acontecer.

Neste e nos demais momentos, AMOR E GRATIDÃO!

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender, a partir dos discursos dos/das docentes do campo, possíveis contribuições das Redes Associacionistas para a produção do currículo. Desta forma, partimos do seguinte problema de pesquisa: De que forma as Redes Associacionistas contribuem para a produção curricular dos/as professores/as que atuam em escolas localizadas no campo? Elencamos, enquanto objetos de estudo, a Educação do Campo (CALDART, 2004; ARROYO, 2005; SILVA, TORRES E LEMOS, 2012; SILVA E SILVA, 2017), as Redes Associacionistas (GOHN, 2001; 2005; FREITAS, 2005), e o Currículo (SILVA, 2007). Assim, apresentamos uma breve discussão a fim de situar nossos/as leitores/as sobre cada um deles. Movidos pelos objetivos geral e específicos e, conseqüentemente, pela questão central, submetemos nosso questionário – cuja disponibilidade se deu via Google Forms, em virtude da pandemia de coronavírus – à Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), para nos aproximarmos dos sentidos e significados acerca da produção de currículo que carregam os discursos dos/as professores/as camponeses/as do município de Brejo da Madre de Deus – PE. As análises realizadas em torno dos dados contruídos nos revelam que os/as docentes, pouco ou nada apontam sobre a presença das Redes Associacionistas e/ou dos saberes vivenciados a partir das mesmas, tanto no seu trajeto formativo quanto na sua atuação profissional, o que nos conduz a novos questionamentos sobre os diálogos travados entre as escolas com outros espaços formativos além dos formais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Redes Associacionistas; Currículo; Discurso.

ABSTRACT

The present research aimed to understand, from the speeches of rural teachers, possible contributions of the Associationist Networks for the production of the curriculum. Thus, we started from the following research problem: How do the Associationist Networks contribute to the curriculum production of the teachers who work in schools located in the countryside? As objects of study, we have listed Field Education (CALDART, 2004; ARROYO, 2005; SILVA, TORRES E LEMOS, 2012; SILVA E SILVA, 2017), the Associationist Networks (GOHN, 2001; 2005; FREITAS, 2005), and the Curriculum (SILVA, 2007). Thus, we present a brief discussion in order to situate our readers about each of them. Moved by the general and specific objectives and, consequently, by the central question, we submitted our questionnaire - whose availability was via Google Forms, due to the coronavirus pandemic - to the Discourse Analysis (ORLANDI, 2010), to approach the meanings and senses about the curriculum production that carry the speeches of the rural teachers in the municipality of Brejo da Madre de Deus - PE. The analyses performed around the constructed data reveal us that the teachers point out little or nothing about the presence of the Associative Networks and/or the knowledge experienced from them, both in their formative path and in their professional performance, which leads us to new questions about the dialogues between the schools and other formative spaces besides the formal ones.

Keywords: Field Education; Association Networks; Curriculum; Discourse.

RESUMÉN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender, a partir de los discursos de los maestros rurales, los posibles aportes de las Redes Asociacionistas para la producción del currículo. Así, partimos del siguiente problema de investigación: ¿Cómo contribuyen las redes asociacionistas a la producción curricular de los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en el campo? Enumeramos, como objetos de estudio, la Educación de Campo (CALDART, 2004; ARROYO, 2005; SILVA, TORRES E LEMOS, 2012; SILVA E SILVA, 2017), las Redes Asociacionistas (GOHN, 2001; 2005; FREITAS, 2005), y el Currículo (SILVA, 2007). Por ello, presentamos una breve discusión para situar a nuestros lectores sobre cada una de ellas. Movidos por los objetivos generales y específicos y, en consecuencia, por la pregunta central, sometimos nuestro cuestionario -cuya disponibilidad fue a través de Google Forms, debido a la pandemia de coronavirus- al Análisis del Discurso (ORLANDI, 2010), para aproximarnos a los significados y sentidos sobre la producción curricular que portan los discursos de los maestros rurales del municipio de Brejo da Madre de Deus - PE. Los análisis realizados en torno a los datos construidos nos revelan que los profesores señalan poco o nada sobre la presencia de las Redes Asociativas y/o los conocimientos experimentados a partir de ellas, tanto en su trayectoria formativa como en su desempeño profesional, lo que nos lleva a nuevas preguntas sobre los diálogos de las escuelas con otros espacios formativos además de los formales.

Palabras clave: Educación de campo; Redes de asociaciones; Plan de estudios; El discurso.

LISTA DE FIGURAS

Organograma 1 -	Caracterização das teorias curriculares	50
Organograma 2 -	Escolas municipais de Brejo da Madre de Deus	55
Organograma 3 -	Escolas municipais envolvidas na nossa pesquisa através de seus/suas professores/as que participaram do nosso questionário	65
Organograma 4 -	Espaços que contribuem com orientações para a produção curricular	79
Organograma 5 -	Apoio/contribuição das RAs para a produção de currículo nas escolas do campo	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Teses e dissertações – CAPES	28
Quadro 2 -	Artigos SciELO	34
Quadro 3 -	Informações gerais sobre as obras	39
Quadro 4 -	Tornando-se, formando-se, sendo professor/a	71
Quadro 5 -	Considerações e influências no processo de produção de currículos	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Idade dos/as participantes	64
Gráfico 2 -	Modalidade de ensino em que atuam	67
Gráfico 3 -	Tempo de atuação na educação do campo	69

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
Bireme	Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NFD	Núcleo de Formação Docente
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Sistema Público Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
RAs	Redes Associacionistas

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUZINDO O ESTUDO	18
2	DIALOGANDO COM OUTRAS OBRAS	25
2.1	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	26
2.2	Portal de Artigos - SciELO	33
2.3	Biblioteca de dissertações e teses da UFPE	38
3	CONVERSA COM OS/AS TEÓRICOS/AS	44
3.1	Educação do Campo	44
3.2	Redes Associacionistas	47
3.3	Produção de Currículo	49
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	53
4.1	Caminhos da Pesquisa	53
4.1.1	Conhecendo o campo empírico da pesquisa	53
4.2	A Construção dos dados e os/as participantes da pesquisa	58
4.3	Método de análise dos dados	60
5	SABERES QUE EMERGEM DAS REDES ASSOCIACIONISTAS EXISTENTES NO TRAJETO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO DE BREJO DA MADRE DE DEUS	62
5.1	A importância dos/as participantes da pesquisa	62
5.1.1	Quem são os/as participantes da pesquisa?	63
5.1.2	Sobre os/as participantes da pesquisa: Em quais campos atuam? Qual(is) modalidade(s)? Qual(is) seus vínculos?	66
5.2	Sobre os caminhos/percursos/trajetos formativos desses/as professores/as	69
5.3	Concepções de currículo dos/as professores/as do campo de Brejo da Madre de Deus: descolamentos de um significante vazio	73
5.4	Redes Associacionistas e suas contribuições na produção curricular	77
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	86
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO	95
	ANEXO B – ESCOLAS DO CAMPO DE BREJO DA MADRE DE	

DEUS	97
ANEXO C – ESCOLAS, COMUNIDADES E SETORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	102

1 INTRODUZINDO O ESTUDO

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

(Paulo Freire)

As Redes Associacionistas se configuram como os espaços de acesso à educação/formação não-escolar (FREITAS, 2005; GOHN, 2001; 2005), as quais se caracterizam pelas relações de troca de saberes e contribuem para a formação e, conseqüentemente, para a vida pessoal e profissional dos sujeitos. Em nossa pesquisa, aproximamo-nos, mais especificamente, das Redes Associacionistas que fazem parte do trajeto formativo de professoras/es que atuam profissionalmente em escolas localizadas em território campesino.

Justificamos o nosso interesse em nos debruçar, nesta pesquisa, sobre as Redes Associacionistas (doravante RAs), a partir da vivência e execução do projeto de iniciação à pesquisa científica, intitulado "Redes Associacionistas: funções, diálogos e saberes dos educadores indígenas de Pernambuco". Através do financiamento da pesquisa pelo CNPq, durante 13 meses (de junho de 2014 a julho de 2015), nos aproximamos das RAs que faziam/fazem parte do trajeto formativo dos/as professores/as do estado de Pernambuco.

Nesse sentido, através da pesquisa acima mencionada, aproximamo-nos dos 12 povos que compõem a comunidade indígena de Pernambuco. De maneira mais específica, participaram da pesquisa pouco mais de 260 professores/as que estavam vinculados à Licenciatura Intercultural Indígena, associada ao Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Naquele momento, nos interessou compreender como as RAs presentes no trajeto formativo dos/as professores/as indígenas contribuíam para a atuação profissional dos/as mesmos/as.

As RAs surgem como espaços/tempos/relações de troca de saberes, onde os discursos se distanciam do formal, do programado, do pré-estabelecido. Assim, compreendemos que as RAs são permeadas por discursos outros, com ideologias

que emergem dos silenciamentos provocados e perpetuados pelos espaços formais, a exemplo da escola.

Compreendendo que a escola é fruto de comunidades discursivas, percebemos que todos os fenômenos que a mesma abrange estão permeados pelos discursos que as comunidades discursivas hegemônicas disseminam.

Assim, entendemos que o currículo, por estar intimamente ligado à escolarização/formação dos sujeitos, também é permeado pelos discursos dessas comunidades. Nesse sentido, os currículos passam a ser objetos de disputa a partir de discursos que buscam uma determinada hegemonia, ou seja, discursos que se caracterizam pela tentativa de regulação daquilo que “deve” ser ensinado nas instituições formais de ensino.

De um lado, encontram-se os (novos) movimentos sociais e as RAs, em defesa de uma formação humana, ligada ao cotidiano das comunidades/localidades, enfatizando que esta deva ser mais crítica e subjetiva. Do outro, surgem os discursos das agências financeiras/empresariais em busca da implantação de um currículo voltado para o mercado de trabalho, que atenda às demandas do capitalismo e que garanta a “igualdade” na formação dos sujeitos.

Partindo dessa ideia, compreendemos que as RAs, juntamente com os novos movimentos sociais, também estão permeadas/os por discursos e que estes espaços/discursos, teoricamente, distanciam-se dos discursos das agências econômicas que compõem o mundo capitalista. Dessa forma, estão mais inclinados a promover uma formação crítica, justamente por estabelecer uma relação entre os conhecimentos vividos e os conhecimentos mediados, além da possibilidade de manter consonância com espaço geográfico/político/social em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, a partir da pesquisa da Iniciação Científica que se desenvolveu na Educação Indígena, foi possível compreender as RAs presentes no trajeto de professores/as indígenas. Logo, posteriormente, inquietou-nos enquanto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ na licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE,

¹ Artigo produzido pelo autor desta dissertação como requisito para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco; Obtenção do título no ano de 2016.

compreender as contribuições das Redes em outras comunidades, a saber, como se materializam na Educação do Campo².

Nessa perspectiva, emerge o presente estudo com o intuito e com a inquietação de nos aproximar das RAs presentes na Educação do Campo, que não foram compreendidas e discutidas na pesquisa de TCC mencionada acima, ou seja, considerando a dissertação de mestrado como um estudo mais aprofundado acerca de determinado tema, pudemos nos debruçar durante um espaço de tempo mais longo para compreensão das teorias e dos fenômenos que circundam nossas áreas de estudo.

Apresentamos, nesta pesquisa, a Educação do Campo enquanto campo teórico e campo empírico para construção do nosso estudo. Essa afirmação se dá pelo fato de que o termo “Educação do Campo” não se esgota enquanto espaço geográfico onde esta educação acontece, mas representa um conceito teórico que busca investigar os fenômenos educacionais que acontecem fora dos espaços urbanos.

Assim, diante de pesquisas e leituras, evidenciamos que o conceito de Educação do Campo tem passado por diversas mudanças e sido permeado por diversos discursos antagônicos entre si, configurando-se também como um espaço em disputa, apresentando, de um lado, as reivindicações dos movimentos sociais por uma escola do campo específica e diferenciada, para que, além de garantir uma educação escolar no campo, a mesma dê conta das características próprias daquele espaço; e, de outro lado, as agências financiadoras dos programas de ensino e as agências governamentais que desenham os currículos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, que a partir de uma proposta unificadora e de uniformização, investem na tentativa de silenciar os povos que se encontram nesses espaços camponeses – e não apenas nesses espaços, salientamos –, ofertando uma escola baseada nos modelos urbanos e desconsiderando os saberes próprios de cada sujeito/comunidade.

Nesse sentido, enquanto espaço de disputa, os campos também têm despertado o interesse de diversos outros pesquisadores em suas obras acadêmico-científicas. Destacamos aqui algumas obras com as quais trabalhamos ao longo

² O Descritor “Educação do Campo” aparecerá em todo o corpo do texto tendo suas iniciais maiúsculas, justamente por apresentá-lo aqui não apenas como campo empírico de estudo, mas como campo e categoria teórica/o.

deste trabalho para a compreensão do paradigma educacional que denominamos de Educação do Campo: Arroyo; Caldart; Molina (2008); Arroyo (2005).

Ao analisarmos a perspectiva teórica dessas pesquisas, compreendemos que as mesmas enfatizam e defendem uma Educação do Campo emancipatória e que se aproxime das demandas que surgem nos espaços campestinos, como citamos acima. Mas, para além de defender uma educação escolarizada voltada para as demandas do campo, esses estudos apresentam uma crítica ao modelo ao qual as escolas do campo vêm sendo submetidas. Ou seja, apesar das lutas dos movimentos sociais do campo pela garantia de uma educação específica para o campo, muitas escolas do campo ainda se baseiam e inspiram em moldes escolares urbanos, e acabam por reproduzi-los, ao mesmo tempo em que não dialogam com o campo enquanto espaço geográfico e identitário.

Essas pesquisas veiculam discursos em defesa não apenas da existência de uma Educação “no” Campo, pois isso garantiria somente a presença de uma educação escolar em área campestina. Mas, quando apresenta-se a preposição “do”, evidencia-se a superação de uma educação que apenas aconteça no campo, mas que para além disso dialogue, como já havíamos mencionado, com as características próprias de cada espaço campestino.

Ainda justificando, nosso interesse em pesquisar Educação do Campo se dá pela formação escolar inicial (anos iniciais e finais do ensino fundamental), que aconteceu em escola localizada em território campestino, com professores/as sem escolarização formal adequada/suficiente³ para tal, dinâmica que hoje é compreendida mediante os estudos realizados.

Por conseguinte, após anos acessando o ensino formal em espaço urbano, a exemplo também da Licenciatura em Pedagogia (NFD/CAA/UFPE), mais especificamente, da disciplina eletiva intitulada Educação do Campo, aproximamos, então, das discussões que apresentavam essa modalidade educativa a partir de outros discursos, sendo possível estabelecer diálogo entre as vivências da formação inicial acima citada e as teorias que permeiam os processos de construção

³ Durante o curso dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º e 3º anos, antigas alfabetização, 1ª e 2ª séries) a professora que lecionava na Escola Municipal Major Manoel Henrique, localizada na comunidade campestina Sítio São Paulo de Sinésio, cursava as séries finais do ensino, o que ocasionou lacunas na nossa/minha formação, pois a mesma não havia acessado nenhum curso de formação de professores que a garantisse conhecimentos acerca das didáticas, dos conhecimentos acerca do currículo e da avaliação, além das metodologias (Fonte: história de vida do autor).

de conhecimentos que ocorrem no campo, despertando ainda mais o interesse em compreender como surgem as demandas do campo e como os/as professores/as aproximam-se delas, ocupando os espaços sociais que compõem a comunidade em que atuam profissionalmente, e, em contrapartida, como a comunidade dialoga com a escola, expondo suas especificidades e características próprias.

Além disso, este estudo justifica-se, ainda, por ter desenvolvido atividades de docência em escolas do campo do município de Brejo da Madre de Deus/PE, por um período de quatro anos (2014-2017) e, durante esse trajeto de formação/atuação, perceber a standardização curricular silenciar tantos sujeitos, tantas subjetividades e tantas culturas que ali se encontravam/encontram. E, mais especificamente, com o desenvolvimento do TCC do curso de licenciatura em Pedagogia, já citado anteriormente, perceber através das falas de alguns/mas professores/as o não diálogo entre as demandas locais e os currículos elaborados/vividos pela secretaria de educação e pelos/as próprios/as docentes.

Dessa forma, justificamos o interesse em, analisando os discursos das/os docentes, aproximarmo-nos de como acontece a produção curricular pelos sujeitos que acessam a Educação do Campo e que, de certa forma, exercem influências nesse processo construtivo.

Assim, foi construído/constituído nosso interesse em relacionar as RAs à Educação do Campo, de forma que pudéssemos estabelecer um diálogo sobre os saberes construídos ao longo da vida escolar de um sujeito aos saberes acessados em espaços outros que rompem com as lógicas e os discursos homogeneizadores das instituições formais de ensino.

Neste sentido, nossa pesquisa poderá contribuir para além da composição de um banco de dados acerca dos currículos ou das RAs, fornecendo às/aos pesquisadoras/es, pesquisadas/os, leitoras/es e interessadas/os nessa temática, uma compreensão, a partir dos discursos das/dos docentes, de como os/as mesmos/as produzem o currículo, além de podermos entender sob quais discursos e ideologias essa produção está permeada.

Dessa forma, estruturamos a pesquisa de maneira que o primeiro capítulo, intitulado de “Introduzindo o Estudo”, materializa-se como a apresentação da pesquisa, das temáticas a serem discutidas ao longo do trabalho, como também as

motivações que vieram a contribuir com a construção do mesmo, além de objetivos e problema de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado de “Dialogando com Outras Obras”, versamos sobre o diálogo com obras acadêmico-científicas de outros/as pós-graduandos/as, sendo possível dialogarmos com estes estudos que foram desenvolvidos por outros sujeitos, em outras dinâmicas, outros espaços e permeados por outros discursos. Assim, optamos por trabalhar com o banco de teses e dissertações da CAPES, além de pesquisarmos, também, as contribuições dos periódicos que compõem a SciELO. Finalizamos a seção apresentando as produções acadêmico-científicas no Repositório de Dissertações e Teses que são produzidas pelos/as estudantes dos programas de pós-graduação em Educação da UFPE.

Então, nesses três portais, fizemos um mapeamento das obras que se aproximam do nosso objeto de estudo e análise, de forma a promovermos o diálogo com a nossa temática, a fim de dar consistência e embasamento para a discussão teórica, ajudando-nos a repensar sobre os caminhos da nossa pesquisa.

O terceiro capítulo, que tem como título “Conversa com os/as Teóricos/as”, faz referência à nossa discussão teórica e às nossas categorias teóricas, ou seja, aos nossos campos de estudo, a saber, Redes Associacionistas, Educação do Campo e Currículo. Assim, visamos, a partir das obras anteriormente citadas neste texto, traçar um perfil histórico de cada categoria, observando os discursos que permearam as discussões acerca de cada uma, e como esses discursos garantiram ou não a sua hegemonia enquanto espaços de disputas.

No quarto capítulo, nomeado de “Percurso Teórico-Metodológico”, fizemos uma explanação dos procedimentos teórico-metodológicos, apresentando os instrumentos utilizados na construção e análise dos dados, além de apresentarmos a perspectiva teórica à qual nos filiamos e o tipo de pesquisa na qual estamos ancorados para a realização desse estudo.

O quinto capítulo, que traz como título “As Redes Associacionistas existentes no Trajeto Formativo de Professores/as do Campo de Brejo da Madre de Deus”, consiste na apresentação e discussão dos dados construídos junto às/aos nossas/os participantes enquanto sujeitos desta pesquisa. Na referida seção, atentamos para, a partir da discussão dos dados, retomarmos os objetivos dessa pesquisa.

Posteriormente, no sexto e sétimo capítulos, traremos, a discussão dos dados construídos, bem como, simultaneamente, as nossas considerações e compreensões sobre estes dados.

Sendo assim, a pesquisa buscou, enquanto objetivo geral, compreender, a partir dos discursos das/os docentes do campo, possíveis contribuições das Redes Associacionistas para a produção curricular, de forma que, através desses discursos, possamos nos aproximar de questões enfatizadas e das questões silenciadas por essas/es docentes, e como isso se materializa a partir do acesso as RAs. Ou seja, compreendendo que as RAs estão permeadas por discursos diversos, poderemos entender que ideologias elas disseminam e de que forma isso pode influenciar a/o docente do campo no processo de produção curricular.

Como objetivos específicos, interessa-nos: Identificar as Redes Associacionistas presentes no trajeto formativo dos/as professores/as campesinos/as; Identificar os saberes disponibilizados pelas Redes Associacionistas para a formação dos/as professores/as campesinos/as; Analisar nos discursos dos/as professores/as campesinos/as possíveis contribuições das Redes Associacionistas para a produção curricular.

Sendo assim, partimos do seguinte problema de pesquisa: De que forma as Redes Associacionistas contribuem para a produção curricular das/os professoras/es que atuam em escolas localizadas no campo?

2 DIALOGANDO COM OUTRAS OBRAS

Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar.

(Martha Medeiros)

Para situar nossa pesquisa em um espaço/tempo e dialogar com outras obras acadêmico-científicas, realizamos um levantamento teórico do que se tem produzido sobre Educação do Campo, Redes Associacionistas, Discurso e Currículo.

Dessa forma, selecionamos três portais que nos chamaram atenção para embasamento e produção do nosso estado do conhecimento. De início, optamos por trabalhar com o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e é responsável por avaliar, expandir e financiar programas de pós-graduação e projetos de pesquisas em todo o território nacional, além de reunir em seu banco de dados o maior número de teses e dissertações de todo o Brasil. Sendo assim, a CAPES torna-se o maior órgão de fomento à pesquisa e pós-graduação de todo o país.

Em seguida, elencamos a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que é uma livraria científica eletrônica criada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), juntamente com o Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), além de contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O SciELO apresenta-se como o maior portal eletrônico de periódicos do país, reunindo obras das diversas áreas de conhecimento, e dos mais diversos autores de várias partes do mundo. Em contrapartida à CAPES, a SciELO oferece aos/as seus/suas leitores/as um banco de artigos científicos das mais variadas revistas científicas e de diversos periódicos.

Por fim, elencamos para dialogar com a nossa pesquisa, A Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da UFPE, que, como o banco de teses e dissertações da CAPES, nos possibilita acessar obras acadêmicas construídas por estudantes dos cursos de pós-graduação da UFPE. Em nosso contexto de pesquisa, direcionamos nossa atenção às obras produzidas nos programas de pós-graduação em Educação e que estão disponibilizadas nessa plataforma institucional.

Pensamos em explorar bancos de trabalhos nessas duas perspectivas, ou seja, artigos de um lado e teses e dissertações de outro, de forma que possamos dialogar com trabalhos mais extensos, como é o caso das obras que são frutos dos programas de pós-graduação em Educação, assim como os artigos científicos, que são produções mais sucintas que as anteriores, e que têm outra dinâmica no seu processo de produção.

Dessa forma, construímos uma tabela para catalogar as obras de cada portal de trabalhos, contemplando dados como título, nome do/a autor/a, instituição de vinculação da pesquisa, ano de conclusão e palavras-chave. Esse quadro facilitou nosso trabalho na organização dessas obras, proporcionando aproximações com o nosso estudo, da mesma forma que facilitará nossos/as leitores/as em relação à aproximação e/ou distanciamento do nosso estudo com o que já foi produzido sobre as temáticas co-relacionadas.

2.1 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Começamos pelos trabalhos que selecionamos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde, a partir dos descritores/palavras-chave “Educação do Campo”, “Redes Associacionistas”, “Discurso” e “Currículo”, fizemos uma pesquisa que resultou em 559.762 trabalhos, sendo que a maioria destes (372.374) é composta por dissertações de mestrados acadêmicos; 134.618 são teses de doutorados acadêmicos; 52.765 são dissertações de mestrados profissionais/profissionalizantes; e, como obras de doutorados profissionais, encontramos apenas 5 teses⁴.

A partir desse resultado, selecionamos os trabalhos produzidos entre os anos de 2013 e 2018. A realização de um levantamento bibliográfico compreendido nos últimos seis anos se justifica pelo fato de que, a partir de 2013, a educação brasileira, mais especificamente a Educação do Campo, passa a contar com a implantação do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” (BRASIL, 2013, p. 1). O

⁴ Consideramos de suma importância relatar aqui todo o trajeto percorrido durante a pesquisa e seleção dessas obras que se aproximam e/ou se distanciam da nossa, de forma que nossos/as leitores/as possam compreender o caminho trilhado para chegarmos a esse número menor de trabalhos.

programa, segundo MEC, é fruto das reivindicações dos povos do campo e de diversos movimentos que compõem o espaço campesino (a exemplo das RAs), por uma escola que atendesse às demandas dos povos e efetivasse o direito à educação do e no campo.

Assim, entendemos que, após uma política regulatória que dialogasse com as especificidades do Campo, seria possível encontrar produções acadêmicas que discorressem sobre essas especificidades, e, dessa forma, pudessem dialogar com a nossa pesquisa.

Após selecionarmos as pesquisas produzidas no período/tempo acima, delimitamos as produções na grande área de Ciências Humanas, por ser nessa grande área que está a maior parte das produções voltadas à educação. Em seguida, utilizamos os descritores “Educação” enquanto área do conhecimento e área de avaliação, para delimitar o nosso campo de pesquisa.

Nessa direção, foi possível chegar à um número de trabalhos com temas/títulos mais específicos e, posteriormente, selecionamos as obras produzidas a partir das áreas de concentração, onde optamos pelos descritores que dialogam com o nosso objeto de estudo. E, neste sentido, fizemos a opção por nos aproximar dos trabalhos presentes nas seguintes áreas:

- Educação, Escola e Movimentos Sociais;
- Processos Formativos em Contextos Locais;
- Currículo;
- Educação;
- Educação Brasileira;
- Educação e Contemporaneidade;
- Educação e Cultura Contemporânea;
- Educação Sociocomunitária;
- Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares;
- Educação, Escola e Movimentos Sociais; e,
- Processos Formativos em Contextos Locais.

Após essa seleção de áreas no portal da CAPES, foi possível reduzir o número de obras para 16.029. Passamos, então, para outra fase, na qual realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos selecionados. Após essa etapa, fizemos uma catalogação dos trabalhos que mais se aproximavam dos nossos objetos de estudo.

Assim, selecionamos para leitura dos resumos 67 trabalhos que, em seus títulos, dialogaram com o estudo a ser desenvolvido.

Em seguida, realizamos a leitura dos resumos e capítulos específicos desses trabalhos e selecionamos quatro trabalhos que se aproximam do nosso estudo, para leitura e análise dessas produções na íntegra, de forma a compor um *estado do conhecimento* da pesquisa ora desenvolvida por nós.

Abaixo, trazemos um quadro com os trabalhos que se aproximaram do nosso estudo, contendo nome do/a autor/a, título da obra, instituição à qual cada pesquisa está vinculada, nível (mestrado ou doutorado) e ano de publicação.

Quadro 1 - Teses e dissertações - CAPES

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL	ANO DE PUBLICAÇÃO
JOÃO PAULO DANIELI	EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO SUDESTE DO PARANÁ: LUTAS, REDES E ALGUNS APONTAMENTOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ/ MESTRADO	2014
GISELE MORILHA ALVES	SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: LAÇOS, ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO/ DOUTORADO	2015
ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE	EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/ DOUTORADO	2016
JOANA RIBEIRO DOS SANTOS	MOVIMENTOS SOCIAIS, GREVES DOCENTES E “REDES EDUCATIVAS”: FILMES, CONVERSAS E FOTOGRAFIAS QUE NOS QUESTIONAM NOS CURRÍCULOS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/ DOUTORADO	2018

Fonte: O Autor, 2018.

A partir do quadro acima, evidenciamos que uma dissertação foi produzida em 2014, seguida de duas teses de doutoramento em 2015 e 2016, encerrando com mais uma tese produzida em 2018.

Na pesquisa de Danieli (2014), intitulada *Educação do Campo e Movimentos Sociais no Sudoeste do Paraná: lutas, redes e alguns apontamentos históricos*, sendo fruto de uma pesquisa de mestrado na UEM, tendo como objetivo geral “compreender a construção educacional do campo do Sudoeste do Paraná a partir dos movimentos”, o autor trabalha temas como Associativismo, Cooperativismo, Redes, Movimentos Sociais, entre outros. Debruça-se sobre as contribuições educativas/formativas que advêm de espaços sociais, além da escola enquanto ambiente institucionalizado. A exemplo, o autor destaca a contribuição da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR) no Sudoeste do Paraná, enquanto espaço de luta, reivindicação e formação pelos/dos povos do campo da região.

O autor inicia sua discussão trazendo o histórico dos movimentos sociais do campo no Sudoeste do Paraná, afirmando que a luta pela terra teve um papel importante na construção de uma identificação histórica da região, com base nas relações, na solidariedade e no cooperativismo. Segundo Danieli (2014, p. 53), essa

[...] tal identidade vai servir de suporte para criação de instituições, cooperativas, sindicatos e outros movimentos sociais ligados ao campo, que defenderam os agricultores, contra as injustiças e contradições do mundo capitalista.

Assim, entendemos, que o trabalho afirma que a existência dessas organizações nos espaços campestinos proporciona aos indivíduos que ali se encontram uma relação com o campo que supera o espaço geográfico, conscientiza os indivíduos sobre os seus direitos e seu poder de escolha frente aos *fetiches* do capitalismo no qual o território campestino também se insere.

No decorrer do seu trabalho, Danieli (2014, p. 72) também discorre o cooperativismo, definindo-o como sendo

[...] um organismo social que organiza grupos ou associações de pessoas que buscam os mesmos objetivos e interesses coletivos. Um dos objetivos buscados pelo cooperativismo é melhorar as condições econômicas, culturais, políticas e sociais dos associados.

Neste sentido, aproximamo-nos de um dos nossos objetos de pesquisa, a saber, as RAs, dialogando com as cooperativas enfatizadas no texto de Danieli (2014) e, mais especificamente, com os espaços de cooperação e associação que incidem nos espaços de acesso às formações em espaços campestres.

O autor conclui sua obra destacando a importância dos movimentos sociais para a construção de um projeto educacional contra-hegemônico na região Sudoeste do Paraná, enfatizando a contribuição da ASSESSOAR, destacando a importância do mesmo no trabalho de conscientização, formação e orientação dos povos do campo.

O trabalho de Alves (2015), por sua vez, traz como título *Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos*. A pesquisa é vinculada ao PPGE da UCDB. A autora elencou enquanto objetivo geral “identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo escolar do 4º ano do ensino fundamental em uma escola do campo de tempo integral”, mais especificamente, de uma escola inserida no PROUCA (Programa Um Computador por Aluno).

Nesse sentido, a autora se aproxima da discussão de saberes, destacando as obras de Lopes (1999) e Esteban (2013) no que se refere à hierarquização dos currículos nas instituições escolares. Alves (2015) aponta que sua pesquisa buscou aproximar-se dos diferentes saberes, de forma que viessem a ser produzidos, reproduzidos e/ou ressignificados no currículo.

Diante disso, a autora se aproxima da discussão curricular em uma perspectiva discursiva, afirmando que todo conhecimento/saber está permeado por uma prática discursiva, e que esses discursos geram tensões entre si. Baseando-se em Freire (2011), Caldart (2004), Esteban (2013a), Arroyo (2011) e Lopes (1999), a autora propõe que possamos entender que diferentes saberes circulam dentro do currículo da escola, sendo nosso objetivo identificá-los e analisá-los.

Relacionamos esta obra com a nossa pesquisa, na compreensão de que os saberes presentes nos currículos das escolas do campo também estão permeados pelos diversos discursos, hegemônicos ou não. Assim, entendemos que, na medida em que a autora destaca as falas dos sujeitos, os discursos emergem e nos aproximamos dos sentidos que os discentes/docentes atribuem aos saberes.

Alves (2015) conclui seu estudo destacando que, embora a escola procure atender às demandas advindas das comunidades e a contextualização dos saberes prévios dos estudantes, ainda, pelas falas de professores, direção e alunos, é relatada a preocupação em atender às demandas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como também com os resultados obtidos nas avaliações externas.

A tese de doutorado de Andrade (2016), traz por título *Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas*, produzida junto ao PPGE da Faculdade de Educação da Unicamp, tendo como objetivo geral “compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas”.

A autora afirma que, durante a pesquisa, foi possível dialogar entre a teoria já estudada, os programas de formação de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas salas multisseriadas. Buscou-se compreender, então, as formas de acesso que o próprio cotidiano impõe e, ainda, os sentidos nas narrativas das professoras alfabetizadoras sobre suas construções, seus modos de fazer e (re)fazer as classes multisseriadas.

A autora segue discorrendo sobre a importância de se pensar e discutir acerca da escola do campo, enfatizado que a mesma “não pode ser vista apenas como um espaço restrito à geografia física, mas uma escola para os povos do campo, para aqueles que vivem nas distintas zonas rurais dos diversos municípios deste País” (ANDRADE, 2016, p. 35).

Andrade continua, durante toda a sua tese, questionando que escola é essa que pode ser considerada como uma escola do campo, e a partir de Fernandes (1999), define-a como sendo uma escola que defenda a cultura, os interesses, a política e a economia camponesa, e que produza conhecimentos capazes de desenvolver socialmente e economicamente o território campesino.

Sobre as escolas multisseriadas, a autora afirma reconhecer que há uma série de fatores que contribuem para a não-aprendizagem das crianças que acessam essas salas de aula, mas que para além da estrutura física, enfatiza a ausência de formações continuadas que garantam aos professores do campo aprendizagens que contribuam para sua atuação profissional.

Andrade (2016, p. 69), no que diz respeito ao uso da linguagem, afirma que “a palavra se transforma e ganha diferentes significados nos diversos contextos sociais em que é pronunciada estabelecendo a dialogicidade, assim a incompletude na formação/transformação do sujeito”. Tendo os significados como um elemento discursivo, mais especificamente nos saberes, aproximamo-nos desta obra no que diz respeito à linguagem que não é neutra, mas traz consigo sentidos para o fazer pedagógico/curricular.

A autora conclui sua obra enfatizando que é preciso (re)pensar a estrutura pedagógica das escolas multisseriadas, concordando com Hage (2010; 2011) quando traz a discussão da transgressão desse paradigma multisseriado, levando em consideração que todas as salas de aula são heterogêneas e os sujeitos, por sua vez, também se apresentam heterogêneos. Por fim, entende que as escolas multisseriadas não são o maior problema da educação do campo, mas apresentam potencial pedagógico relevante, na medida em que promovem práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e para a diferença.

A obra de Santos (2018) tem por título *Movimentos sociais, greves docentes e “redes educativas”: filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos*, tendo sido produzida através de uma pesquisa de doutorado no Proped da UERJ.

Ao longo do texto, a autora relata a ausência de um objetivo geral para sua pesquisa, afirmando que as demandas foram surgindo de acordo com o avanço do estudo, colaborando para a fluidez do trabalho. Porém, em um dado momento da escrita, a autora aponta como uma possível objetivação da sua pesquisa “apenas situar o contexto político no qual a “memória”, minha e de outros praticantespensantes, está agindo para a produção das narrativas que teceram esta tese” (SANTOS, 2018, p. 20).

Santos (2018) afirma na sua pesquisa que os Movimentos Sociais são espaços de múltiplas trocas/relações de saberes e os define como redes educativas que a partir dos cotidianos formam os sujeitos *praticantespensantes*. A autora ainda destaca que os movimentos sociais, como também outras redes educativas, são tecidos na multiplicidade e complexidade das relações.

Neste sentido, o estudo de Santos (2018), se aproxima da nossa pesquisa, na medida em que discute os movimentos sociais em uma perspectiva de redes

educativas e compreende que os sujeitos se formam, também, nas relações de trocas de conhecimentos.

A autora conclui sua pesquisa enfatizando sua experiência enquanto escritora de uma tese de doutoramento, onde relata que “escolhi muito bem a linha de pesquisa na qual estou inserida. Ela não exige términos, ela não sepulta nada. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a escrita não é o fim, mas mais um momento” (SANTOS, 2018, p. 232).

2.2 Portal de Artigos - SciELO

Aqui, faremos uma breve apresentação das obras científicas em formato de artigo que encontramos ao utilizar como ferramenta o portal da SciELO. Assim como na seção anterior, utilizamos as palavras-chave “Educação do Campo”, “Redes Associacionistas”, “Currículo” e “Discurso” para a pesquisa de artigos.

Diferentemente do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ampliamos nosso espaço/tempo de pesquisa na SciELO, por entendermos que o número de trabalhos sobre Educação do Campo é menor nesse portal. Assim, não estabelecemos data no portal, tendo em vista que o mesmo foi criado em 1997 e, já em 1998, acontecia a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, de modo que entendemos que esse momento se faz importante uma vez que colocou em discussão essa modalidade educativa.

Nesse sentido, nossa pesquisa no portal SciELO consistiu em trazer para leitura dos resumos e, posteriormente, a catalogação dos trabalhos cujas temáticas que se aproximassem do nosso objeto de estudo e que tivessem sido produzidas no período compreendido entre 1997 e 2018. Desse modo, poderíamos traçar um histórico das obras e nos aproximar das discussões em torno do nosso objeto de estudo, dando continuidade ao *estado do conhecimento* aqui proposto.

Dessa forma, encontramos 43 artigos vinculados a revistas científicas da área de Educação, tendo como discussão central a Educação do Campo. Ao fazermos a leitura dos títulos e resumos desses artigos, selecionamos três produções que se aproximaram do nosso objeto de pesquisa.

Abaixo, produzimos um quadro contendo as informações dessas produções, como o(s) nome(s) do/a/os/as autor/a/es/as, o título da pesquisa, revista e ano de publicação.

Quadro 2 - Artigos SciELO

AUTORIA	TÍTULO DA PESQUISA	REVISTA DA PUBLICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
CLÉSIO ACILINO ANTONIO/ MARIZETE LUCINI	ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO	CADERNOS CEDES – UNICAMP	2007
ELOÍSA DIAS GONÇALVES	A CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA	REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CAMPINAS	2016
MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA	EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO EM DISPUTA: ANÁLISE DOS DISCURSOS DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA	EDUCAÇÃO EM REVISTA	2017

Fonte: O autor, 2018.

A partir da pesquisa feita no portal SciELO, cujos dados estão apresentados acima, constatamos que uma obra foi publicada no ano de 2007, além de um trabalho ter sido publicado em 2016, e, por fim, uma pesquisa publicada em 2017.

A primeira obra que apresentaremos aqui se trata da pesquisa de Antonio e Lucini (2007), tendo por título *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação*, publicado no volume 27 dos Cadernos Cedes da Unicamp.

O autor e a autora discorrem acerca do movimento pela educação rural agrária, levando em consideração o espaço/tempo 1910-1920, onde a escola do campo apresentava-se como um mecanismo romantizado de tentar fixar o homem no campo, através do que ele/a nomeiam de “ruralismo pedagógico”, integrando no currículo escolar discussões como produção agrícola, e tendo a escola como único lugar de discussão.

Seguem apontando que, após esse momento de ausência de políticas para os povos do campo, e após os processos de ensinagem serem voltados apenas para a produção agrícola, emerge Freire e sua Pedagogia baseada nos Movimentos Sociais, e a partir daí, Antonio e Lucini (2007, p. 182) trazem a contribuição da formação na perspectiva dos movimentos sociais, afirmando que

[...] as características desses “novos” movimentos apresentam elementos diferenciados, como sua organicidade, instâncias decisórias, desvinculação de instituições reguladoras e normatizadoras. Possivelmente, essa “renovada” forma de estar em movimento é decorrente do processo formativo em que esses movimentos são construídos, em que a dialogicidade, proposta por Freire, parece ser uma referência.

Entendemos, com esse pensamento, que uma Pedagogia baseada em Freire, ao contrário do ruralismo pedagógico, proporcionava aos sujeitos uma formação voltada para a organização de classe e para a libertação dos moldes das instituições formais.

O autor e a autora avançam na discussão sobre Educação do Campo, enfatizando a importância da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, de 1998, onde o campo passa a ser visto não mais como lugar de atraso, mas como um lugar onde se produz pedagogia, como também um lugar plural, o que chamam de “campos”, compreendendo povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da mata, entre outros.

Por fim, Antonio e Lucini (2007) ressaltam a importância de investigar os campos “de dentro”, em seu contexto próprio e suas demandas particulares, não os limitando a um espaço que apenas executa trabalhos voltados ao território rural.

Seguindo, trazemos o artigo que tem por título *A contribuição dos Movimentos Sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária*, produzido em 2016 por Eloísa Dias

Gonçalves e publicado no volume 37 da revista *Educação e Sociedade*, no ano de 2016.

A autora apresenta na obra a contribuição dos movimentos sociais na efetivação da Educação do Campo, mais efetivamente na formulação e manutenção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este programa, segundo Gonçalves (2016, p. 372), apresenta-se como uma “política de educação do campo focada no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, proporcionando aos assentados acesso aos diversos níveis de escolaridade”.

Gonçalves (2016) afirma que esse programa tem como objetivo oferecer educação formal para jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, educação essa não apenas voltada para o trabalho com/na terra, mas em todas as áreas do conhecimento, além de proporcionar capacitações e qualificação dos profissionais da educação que atuam em espaços de assentamento.

A autora segue fazendo um traçado histórico dos discursos constituintes, a exemplo da Constituição Federal de 1988, que norteia os processos educativos que acontecem em território campestre e/ou em assentamentos de trabalhadores de áreas rurais, apontando os direitos adquiridos ao longo dos anos pelas populações campestres e os movimentos sociais do campo.

Por conseguinte, Gonçalves (2016) discorre sobre a importância da efetivação das políticas públicas, alegando que não basta a existência da discussão de Educação do Campo nos documentos oficiais, se não se criam e executam políticas que contemplem os povos do campo.

A autora afirma que, pela limitação dos recursos estatais, há uma grande disputa pela implantação de políticas públicas em detrimento de outras. Assim, entendemos que se formam as comunidades discursivas em busca pela hegemonia, onde entidades governamentais disputam espaço na construção dessas políticas.

Por fim, Gonçalves (2016, p. 386) conclui destacando a importância dos movimentos sociais do campo representando os “interesses sociais legítimos como importantes atores sociais políticos”. Afirma, ainda, que a pressão exercida pelos Movimentos Sociais não se limita à concretização de direitos fundamentais, mas, além disso, desenvolve a democracia.

O último artigo a compor esta seção foi produzido por Mara Edilara Batista de Oliveira e compõe o volume 33 do periódico *Educação em Revista*, da UFMG, do ano de 2017. Intitulado *Educação do Campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do Projovem Campo - Saberes da Terra*, o artigo versa sobre as disputas discursivas que permeiam a Educação do Campo, mais especificamente, a partir do estudo do material que compõe o programa Projovem Campo – Saberes da Terra.

Diante da criação do Pronera, que se limitava ao atendimento aos sujeitos das áreas de Reforma Agrária, surge o Projovem Campo como espaço formativo para as diversidades do campo, buscando uma educação específica para essas áreas.

Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 3) analisa os conflitos da questão agrária no âmbito da atual “Educação do Campo” que, segundo a autora, “nada mais é do que a luta concreta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, parte de um processo histórico”. Utilizando a análise do discurso de Foucault (1987), a autora visa a descobrir o que os materiais do Projovem Campo trazem, como também esclarecer o que eles silenciam.

Assim, diante das análises desses materiais, a autora afirma que

[...] o material didático é peça chave na formação dos sujeitos atendidos pelo Programa. Sendo assim, uma análise cuidadosa dos elementos e dos discursos, nos ajuda não só a desvendar as formas de apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora rural, como também nos revela os discursos construídos “desde cima”, que são os principais embates da questão agrária hoje (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

Oliveira (2017, p. 20) conclui sua obra destacando que os materiais didáticos do Programa Projovem Campo transformam os conceitos da questão agrária em “formas de subordinação por meio do uso do discurso”, destacando que o Estado se utiliza desses mecanismos como instrumento de controle “desde cima”, silenciando quaisquer ações de autonomização que tentem emergir “desde baixo”, desconsiderando, desse modo, as subjetividades dos sujeitos e impondo uma política de cima para baixo que não dialoga com as especificidades do campo.

De forma geral, entre artigos, teses e dissertações presentes neste capítulo, acabamos por nos aproximar do teor das obras compreendendo que as mesmas contribuem, em primeiro momento, com a discussão acerca da Educação do Campo,

sendo capazes de nos fornecer uma leitura crítica dos processos educativos que ocorrem nas áreas campestres, sejam escolares ou não, além de nos aproximar das diversas práticas desenvolvidas no campo e pelos povos que lá se encontram. Por outro lado, os Movimentos Sociais em redes são apresentados em algumas obras como espaços significativos para a construção de uma Educação do Campo específica e diferenciada.

A pesquisa que estamos desenvolvendo a partir deste estudo visa a contribuir com o que os trabalhos ora apresentados já trazem. Porém, ressaltamos aqui a especificidade da nossa obra no sentido de que não buscamos, a partir da mesma, compreender a Educação do Campo a partir dos Movimentos Sociais ou das políticas públicas que vêm sendo implantadas pelos órgãos educacionais, mas nos aproximar, através dos discursos dos/as docentes, dos currículos que são pensados/praticados nessas escolas, conhecendo as Redes Associacionistas e identificando os saberes que são vivenciados através delas.

Assim, para além de discutir os processos educativos do campo em uma perspectiva escolar, pretendemos, durante toda a trajetória de construção desta dissertação, uma aproximação dos discursos dos/as docentes da rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus, observando a contribuição das Redes Associacionistas – as quais entendemos como sendo as instituições da sociedade civil – na construção da ideologia desses discursos/currículos.

2.3 Biblioteca de dissertações e teses da UFPE

Nesta seção, trabalharemos com as dissertações e teses que compõem o Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco, mais especificamente, as obras que foram produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação, priorizando as pesquisas vinculadas aos PPGs de Educação.

Fizemos nossa pesquisa no RI da UFPE, utilizando das palavras-chave “Educação do Campo”, “Redes Associacionistas”, “Currículo” e “Discurso”. Assim, delimitamos, enquanto lapso temporal para compor esse estado do conhecimento, as obras produzidas entre os anos de 2008 e 2018, ou seja, nos debruçamos sobre as produções acadêmicas dos/as pós-graduandos/as que construíram seus estudos ao longo dos 10 anos que antecederam o início da nossa pesquisa, que se deu em

2018. Assim, observamos que existem no Repositório Institucional 25 pesquisas que se caracterizam enquanto dissertações e teses.

Como fora feito com as obras do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fizemos a leitura dos resumos, a fim de nos aproximarmos das pesquisas que dialogam com a nossa. Posteriormente, observando esse diálogo, elencamos 3 pesquisas que, de certa forma, se mantêm mais próximas dos nossos objetos de estudo. Dessas, duas obras são dissertações de mestrado e apenas uma é fruto do curso de doutorado. Dessas, duas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste, e uma ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação.

Abaixo, construímos um quadro onde apresentamos informações gerais dessas obras.

Quadro 3 – Informações gerais sobre as obras

AUTOR/A	TÍTULO DA OBRA	PROGRAMA A QUE SE VINCULA E NATUREZA DA PESQUISA	ANO DA OBRA
JÉSSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO BREJO DA MADRE DE DEUS-PE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – MESTRADO	2017
JANINI PAULA DA SILVA	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – MESTRADO	2017
ÂNGELA MARIA MONTEIRO DA MOTTA PIRES	EDUCAÇÃO DO CAMPO E DEMOCRATIZAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA PROPOSTA DA SOCIEDADE CIVIL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO	2008

Fonte: O autor, 2018.

Começaremos por dialogar com a obra de Ramos (2017), que se intitula *“Políticas públicas e Educação do Campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus – PE”*. A pesquisa traz como objetivo geral “compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus – PE”. Para a construção de seu estudo, a autora relata ter sido necessário aproximar-se do histórico e da trajetória das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo pela garantia de uma educação do e no campo.

A autora continua sua obra destacando a importância do ciclo de políticas de Stephen Ball, mais especificamente, a autora se aproxima e debruça sobre os Contextos de Influência e da Produção de Texto. Assim, através da Análise do Discurso, houve uma captação dos discursos que permeiam esses documentos e essas políticas. Nesta direção, Ramos afirma:

No caso específico da nossa pesquisa em educação, principalmente a partir do objeto de estudo que é Políticas Públicas para a Educação do Campo, demarcamos que o Contexto de Influência pode ser analisado a partir das resistências dos movimentos sociais em seu processo incessante de luta pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais, de direitos e do papel frente aos conflitos na busca pela legitimação de um modelo de educação que legitime a diferença como característica e não como lugar de inferioridade ou negação, uma educação que os contemplem enquanto sujeitos-autores-atores de uma educação do e no campo, que considerem suas demandas, experiências históricas, culturais e sociais (RAMOS, 2017, p. 85).

Compreendemos, então, a partir do que é colocado por Ramos (2017), que é possível analisar o Contexto de Influência observando a luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que contemple as diferenças dos sujeitos, garantindo que os/as mesmos/as sejam participantes na construção de um projeto educacional que compreenda suas demandas locais e regionais.

Por fim, tecendo as considerações sobre sua pesquisa, em uma tentativa provisória de concluir seu estudo, a autora nos revela que

A proposta curricular para as escolas do campo, expressa no texto do PME/BMD foi construída no contexto de produção dos textos sob o controle da SME, e, embora tenha tido reuniões, discussões, além

de fóruns e outros encontros, com a representação de docentes, inclusive que atuam nas escolas do campo, observamos que a Educação do Campo nesta política curricular, apesar de pautada em princípios concernentes com as diretrizes 210 curriculares para o campo (mesmo não as citando), parece-nos não ter chegado às escolas do campo, contexto para qual ela foi produzida (RAMOS, 2017, pp. 209-210).

A pesquisa de Ramos (2017) não se aproxima da nossa apenas enquanto partilha do mesmo campo empírico de estudo, mas, na medida em que buscamos nos aproximar de possíveis contribuições das Redes Associacionistas na produção do currículos nas escolas do campo de Brejo da Madre de Deus, a autora citada, a partir dos Contextos de Influência e da Produção de Texto, busca se aproximar de como se dão os embates nos campos de disputa para a produção das políticas curriculares.

Por sua vez, a pesquisa de Silva (2017) intitulada *Educação do Campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente*, busca “analisar a política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas - Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE”.

Assim, através da Teoria do Discurso ancorada em Laclau e Mouffe, a autora se desdobra na compreensão das políticas públicas para formação de professores/as, tendo como objeto de estudo o Programa Escola da Terra, mais especificamente, vivenciado no CAA da UFPE. Observado isto, e relacionando as especificidades do campo com a necessidade de uma formação de professores que dialogue com essas demandas, a autora afirma que

Os profissionais que atuam no campo devem se identificar com a realidade de lutas e de trabalho dos atores sociais desse processo educacional, os cursos superiores, de magistério e de formação continuada precisam ser pensados e estruturados no sentido de subsidiar práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (SILVA, 2017, p. 54).

Desta forma, a pesquisa de Silva (2017) dialoga com a nossa no sentido de que defendemos e acreditamos em uma escola do campo que compreenda as dinâmicas dos/as seus/suas atores/atrizes sociais. Ou seja, defendemos, nesse estudo, a compreensão de uma escola que dialogue com os espaços outros dos campos em que se situam. Assim, Silva conclui sua obra afirmando que

[...] é possível identificar que as políticas de educação para o campo brasileiro ainda são insuficientes e algumas mal definidas, o que marca alguns avanços e alguns retrocessos. A produção textual das políticas indica caminhos muito gerais e com isso acabam atribuindo especificidades ao todo, sem considerar as diferenças de realidade que compõe cada coletivo. A Educação do Campo, a escola do campo, precisa ter seu trabalho organizado de forma a valorizar o território campesino, para reconhecer identidades, histórias, culturas que ali se constituem, e esse reconhecimento entendido como um direito que considera quem é o sujeito dessa educação em todas as suas especificidades e que esteja legitimada nas políticas (SILVA, 2017, p. 2014).

Desta maneira, a obra ora apresentada por Silva (2017), dialoga com a nossa pesquisa, tendo em vista que, apesar de o nosso objeto de estudo não ser a formação de professores/as do campo, interessa-nos (enquanto atores sociais campesinos) a promoção de um abeiramento com o trajeto formativo desses sujeitos, para que possamos compreender os espaços sociais em que esses/as docentes vivenciaram sua formação, e como esses espaços – definidos por nós enquanto Redes Associacionistas – contribuem para a produção do currículo nas escolas do campo em que atuam.

Por fim, trazemos a tese de doutoramento de Pires (2008), que tem por título *Educação do Campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil*. A pesquisa apresentada elenca enquanto objetivo geral “investigar a democratização da educação do campo a partir de uma proposta elaborada pela Organização Não-Governamental SERTA”.

A referida pesquisa se ancora nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente no que concerne aos conceitos de democracia participativa ou democracia de alta intensidade. Dessa forma, a tese se desenha na discussão da participação da sociedade civil e do terceiro setor enquanto espaços de democratização e de construção coletiva, sobretudo no âmbito da Educação do campo, que, segundo a autora, tem sido marginalizada ao longo dos anos pelo Estado no que diz respeito às políticas públicas para as populações desse espaço geográfico, político, social, econômico e cultural. Porém, ao mesmo tempo em que Pires (2008) destaca essa marginalização dos povos do campo e a negação das dinâmicas próprias desses povos, a autora afirma que, recentemente, emergiu um movimento chamado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”,

movimento esse formado por ONGs, pela própria sociedade civil, dentre outros movimentos sociais.

A autora, tecendo considerações ao concluir sua obra, afirma que

[...] O que percebemos é que foi deslocado o *locus* de elaboração e implementação das políticas públicas do Estado para uma organização da sociedade civil, mas ficou no âmbito restrito da ONG SERTA, tendo em vista não terem envolvido outros atores sociais locais na elaboração, monitoramento e avaliação da Proposta (PIRES, 2008. p. 219).

Assim, apesar de sua pesquisa enfatizar a importância da democracia de alta performance, compreendendo e envolvendo os atores sociais na construção de uma Educação do Campo mais justa, igualitária, participativa e que dialogue com as dinâmicas locais, é revelado que apenas um espaço institucionalizado é legitimado na defesa por uma educação específica para os povos do campo.

Concluimos a análise da obra de Pires afirmando que a mesma dialoga com a nossa pesquisa na medida em que discute a importância dos espaços educativos não-escolares (os quais compreendemos também como Redes Associacionistas) na luta por uma escola plural e diversa e que compreenda as demandas dos sujeitos do campo.

Desta forma, concluímos esta seção de aproximação com outras obras produzidas no âmbito das pós-graduações da UFPE enfatizando que, embora tenhamos selecionado três pesquisas pela aproximação com nossos objetos de estudo, bem como da abordagem teórica/metodológica/epistemológica à qual nos filiamos, a nossa pesquisa revela, em certa medida, o seu caráter ineditista ao passo que nos debruçamos sobre possíveis contribuições das RAs no processo de produção de currículo na Educação do Campo, ou seja, apesar de existirem diversas pesquisas discutindo e problematizando as dinâmicas que circundam a Educação do Campo e o currículo destas instituições, não encontramos nelas apontamentos em relação às Redes Associacionistas existentes nos trajetos formativos dos sujeitos educacionais, mais especificamente, dos/as professores/as camponeses.

3 CONVERSA COM OS/AS TEÓRICOS/AS

Querem que vos ensine o modo de chegar à ciência verdadeira? Aquilo que se sabe, saber que se sabe; aquilo que não se sabe, saber que não se sabe; na verdade é este o saber.

(Confúcio)

Neste capítulo apresentaremos um diálogo com autores que se debruçam sobre as mesmas temáticas de estudo que nós, de maneira que possamos dar consistência aos nossos apontamentos e compreensões acerca da Educação do Campo, das Redes Associacionistas e do Currículo. Dessa forma, organizamos o texto em seções para que possamos promover um diálogo entre as temáticas.

3.1 Educação do Campo

A Educação do Campo vem sendo objeto de diversos/as estudos e pesquisas acadêmicas nos últimos anos (CALDART, 2004; ARROYO, 2005; SILVA, TORRES e LEMOS, 2012; SILVA e SILVA, 2017). Esses estudos nos levam a entender que a modalidade de educação ofertada nos territórios campestinos demanda aspectos curriculares e estruturais específicos e diferenciados. Específicos e diferenciados porque as dinâmicas dentro das quais estão inseridos os povos do campo têm características próprias, como, por exemplo, os saberes locais, os costumes das comunidades, o tempo dedicado à plantação e à colheita, e alguns casos, a ausência de transportes escolares, os rios que têm que cruzar, entre outras características próprias de cada campo e que divergem da realidade vivenciada pelos/as estudantes das áreas urbanas.

A importância de situarmos essa denominação de específica e diferenciada se dá pelo fato de que, se estamos falando de Educação do Campo, sabemos que os discursos que permeiam/permearam essa modalidade educativa lutam por diferentes concepções e buscam uma hegemonia em relação à educação e à especificidade dessa. Nesse sentido, nos aproximamos da discussão sobre Educação do Campo, como também, da Educação Rural.

Iniciaremos trazendo a concepção e os discursos que mantiveram por muitos anos a existência de uma educação hegemônica para os povos do campo, ou seja, a Educação Rural. Para compreendermos como se deu a implantação e

permanência desse paradigma educacional nos territórios campestres, trazemos para a discussão as contribuições de Batista, Silva e Silva (2009, p. 3), que apontam que a educação ofertada nos campos brasileiros

[...] durante muito tempo serviu apenas às classes dominantes, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho agrícola não seria necessário nenhum tipo de estudo.

Nessa direção, compreendemos que os discursos que permeavam a Educação Rural apontavam que, para o desenvolvimento das atividades agrícolas e/ou pecuárias, os sujeitos que residiam em áreas rurais não necessitavam de acesso a uma educação escolarizada, limitando qualquer um que se encontrasse socialmente fora das classes dominantes.

A partir dessa compreensão, Arroyo (2005) afirma que por muitos anos houve uma resistência às escolas e à educação ofertada nos territórios campestres, pois as mesmas passaram a ser vistas pelos povos do campo como algo desnecessário, por ser uma educação espelhada em um modelo urbano e não dialogar com as especificidades dos campos, desestimulando os sujeitos campestres e negligenciando/inferiorizando seus modos de vida e suas culturas.

Nesse sentido, ainda dialogando com a obra de Batista, Silva e Silva (2009), o/as autor/as trazem à reflexão aspectos que nos levam a compreender a relação urbano/rural e campo/cidade, enfatizando que, apesar de existir uma inter-relação entre esses dois espaços, no âmbito educativo, assim como em outros, essa relação acontece em via de submissão. O/as autor/as afirmam que

O rural era e ainda é associado ao atraso e por sua vez o urbano ao moderno. Portanto, observa-se que a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas na realidade ela tem se dado na via de submissão. As ações concretas visando o desenvolvimento são sempre pensadas a partir da cidade, não incorporando a visão daqueles que vivem no e do campo e, muitas vezes sem uma análise mais rigorosa da própria realidade do campo (BATISTA, SILVA E SILVA, 200, p. 4).

Assim, percebemos ao longo da discussão do paradigma da Educação Rural, essa relação de dominância entre cidade e campo, ou seja, a partir do que poderíamos chamar de comunidades discursivas hegemônicas, caracterizadas aqui pelo modelo educativo urbano, onde os saberes acessados e mediados pelos/para os povos do campo obedeciam a uma lógica de exclusão que não garantia uma

educação que se efetivasse na diferença e que compreendesse as especificidades camponesas.

Por outro lado, a partir conferência “Por Uma Educação Básica do Campo”, Arroyo e Fernandes (1999) provocaram uma reflexão na forma de compreender a educação que acontece nos espaços camponeses. Assim, algumas entidades se fizeram presentes para a discussão desse novo sentido a ser dado à antiga Educação Rural. Dentre esses espaços, estiveram a CNBB, o MST, UNICEF, UNESCO e UnB, contribuindo para a criação da “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília.

Neste sentido, outros discursos vieram a compor a Educação do/no Campo, trazendo à tona aspectos e características próprias dos povos do campo que haviam sido silenciados por décadas, e agora, principalmente com a contribuição dos chamados novos movimentos sociais (GOHN, 2005; LACLAU, 1983), esses discursos emergem e tomam fôlego na discussão de uma educação específica e diferenciada para os campos.

Na tentativa de construir um conceito de Educação do Campo, trazemos a compreensão de Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 154), onde o/as mesmo/as afirmam que

O nome Educação do Campo, já identifica uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Assim, rompendo com os discursos de que o campo se materializava como um lugar onde apenas se produzia ruralidades, a conceituação elencada pelo/as teórico/as no leva a compreender que o campo caracteriza-se não apenas como um lugar de reprodução daquilo que é produzido nos grandes centros urbanos, mas produz saberes próprios que podem compor os currículos das instituições de ensino localizadas no campo e/ou na cidade.

3.2 Redes Associacionistas

As discussões sobre as Redes Associacionistas vêm sendo contruídas ao longo dos anos, enfatizando a importância dos espaços educativos diversos, escolares e não-escolares, enquanto espaços que contribuem significativamente na formação e, conseqüentemente, na vida dos sujeitos, seja de forma pessoal, profissional ou escolar.

Dito de outro modo, as experiências que os sujeitos acessam durante sua trajetória, os espaços nos quais os mesmos se inserem e as próprias vivências cotidianas permitem a construção de concepções, significados e sentidos em relação ao mundo.

Esses espaços formativos, denominados nesta pesquisa por Redes Associacionistas (GOHN, 2001; 2005; FREITAS, 2005), dizem respeito às associações, organizações, sindicatos, instituições religiosas, família, entre outras organizações que compõem a comunidade na qual o sujeito está inserido. Esses espaços são permeados por discursos que disseminam uma ou mais maneiras de compreender a sociedade, uma vez que o sujeito, por estar inserido nesses espaços, dissemina as ideologias ora compartilhadas. Para compreendermos o conceito de ideologia, tomamos como base a ideia de Zizek (1996, pp.7-8), onde o autor afirma que a ideologia

[...] pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante.

Nessa direção, compreendemos que a ideologia se caracteriza como um conjunto de crenças que o sujeito incorpora a fim de enxergar e significar o mundo a partir das vivências e das relações mantém com o meio onde está inserido. Dessa forma, a ideologia não pode ser considerada neutra, tendo em vista que ela não se idealiza isoladamente, mas constitui um conjunto de discursos disseminados por um determinado espaço/lugar.

Ainda nessa direção, Gohn (2005) nos aproxima da compreensão dessas organizações que compõem a sociedade a partir da dinâmica de Redes, que se dá a partir da “crise dos movimentos populares” na década de 1990, quando os grupos

começaram a questionar a crença e a mobilização da sociedade nesses movimentos, fazendo emergir uma nova onda de organização, que não se pautou nas conquistas imediatas, mas que provocou nesses grupos uma reflexão sobre sua participação efetiva na luta por direitos e pela defesa dos seus ideais de sociedade.

Assim, Gohn (2001) aponta que, ao emergirem esses grupos sociais que foram por anos marginalizados, uma nova cultura política se instaurou no Brasil e essa cultura trouxe à tona vozes que eram silenciadas. A autora afirma que

Estas redes constituíram-se como comunidades políticas e passaram a ter direito a ter direitos. Com sentido distinto das comunidades sociais anteriores, as novas comunidades políticas estão exigindo também novas categorias teóricas para dar conta desse novo fenômeno associativo, que redefine o próprio conceito de comunidade e faz das redes comunicacionais o seu modo e estilo de atuar. As novas comunidades políticas unem o agir societário, próprio da modernidade, ao agir comunitário, próprio das comunidades baseadas nas relações diretas, face a face, onde a subjetividade tem grande importância no desenrolar das relações sociais (GOHN, 2001, p. 85).

Isto posto, identificamos que as Redes Associacionistas passam compreender as comunidades em suas próprias formas de organização. Assim, compreendemos que as Redes Associacionistas produzem mudanças na forma de vivenciar a sociabilidade pela criação de novos territórios de ação coletiva, cuja característica principal é a criação de um lugar de socialização ancorado nas relações (FREITAS, 2005). E nessa mesma direção, Freitas (Ibidem) afirma que as Redes Associacionistas propõem um espaço formativo ancorado nas relações, onde a sociabilidade e a coletividade são fatores importantes para que haja a troca de conhecimentos, principalmente aqueles capazes de produzir mudanças na forma de organização.

Trazendo essa concepção de Redes à educação, compreendemos que esses espaços formativos primam por uma formação do sujeito que aconteça *de dentro pra fora*, não se baseando apenas em métodos programados e burocráticos, mas buscando relacionar aspectos próprios das comunidade, incluindo-os nas formas de organização.

Portanto, percebemos o quão as Redes Associacionistas prezam por uma educação específica e diferenciada, necessária para garantir aos sujeitos que advêm dos espaços ditos periféricos, uma educação e uma escola que atenda às

suas necessidades e que valorize seus saberes sem tentar negligenciá-los ou deixá-los à margem.

É nesse espaço que Freitas (2005, p. 233) enfatiza a importância das Redes Associacionistas enquanto espaço de construção de significados e sentidos, a partir de intercâmbios culturais, afirmando que

[...] as relações que os sujeitos travam com a cultura, a partir das suas redes sociais de pertencimento, são abertas, mas não são totalmente livres. A imagem de si que o sujeito constrói nas suas interações com os outros membros da rede social, bem como sua localização no interior desta, afetam a forma como cada um ordena, seleciona e assimila os conteúdos de experiência disponíveis no seu ambiente social, político e cultural.

Assim, apesar de o autor afirmar que essas relações travadas pelos sujeitos são abertas, mas não são totalmente livres, passamos a entender que a forma que os sujeitos concebem e enxergam o mundo não é livre de ideologias e discursos que se fazem presentes nos espaços que os mesmos acessam durante sua trajetória de vida e sua formação.

Nesse sentido nos aproximamos do que colocamos como pressuposto dessa pesquisa, que é a compreensão das redes enquanto espaços educativos e a contribuição desses espaços na produção curricular, tendo em vista que a escolha ou seleção que os/as professoras/as fazem em relação aos conhecimentos/saberes a serem vivenciados nas salas de aula também são abertas, mas não são totalmente livres, pois carregam consigo uma ideologia, uma ideia, um discurso.

3.3 Produção de Currículo

“[...] O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 203). Para iniciarmos essa discussão acerca do significativo currículo, consideramos importante trazer essa contribuição de Lopes e Macedo, na medida em que, antes mesmo de discutir os conceitos de currículo, torna-se indispensável compreender que não há uma única maneira de significar esse significativo, ou seja, começamos esta seção entendendo que o currículo se configura enquanto um significativo vazio dotado de sentidos diversos.

O termo “currículo” surge nos anos vinte em meio ao grande processo de movimentos imigratórios nos Estados Unidos, como também diante do crescente

processo de industrialização, reverberando em uma necessidade de massificar a escolarização, ou seja, grupos ligados à administração da educação viram no currículo a possibilidade de racionalizar o processo de produção de conhecimento, que, neste contexto, consistiu em construir, desenvolver e testar os currículos escolares (SILVA, 2007).

Desta forma, o autor destaca que há teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. De forma breve, apresentaremos aqui, através do organograma abaixo, as categorias em que cada uma dessas teorias se centra.

Organograma 1 - Caracterização das teorias curriculares

TEORIAS TRADICIONAIS SÃO CENTRADAS EM:	TEORIAS CRÍTICAS CENTRAM-SE EM:	TEORIAS PÓS - CRÍTICAS SE FUNDAMENTAM EM:
<ul style="list-style-type: none"> • ENSINO; • APRENDIZAGEM; • AVALIAÇÃO; • METODOLOGIA; • DIDÁTICA; • ORGANIZAÇÃO; • PLANEJAMENTO; • EFICIÊNCIA; E, • OBJETIVOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • IDEOLOGIA; • REPRODUÇÃO CULTURAL; • PODER; • CLASSE SOCIAL; • CAPITALISMO; • RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO; • CONSCIENTIZAÇÃO; • EMANCIPAÇÃO E LIBERTAÇÃO; • CURRÍCULO OCULTO; E, • RESISTÊNCIA. 	<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIDADE; • ALTERIDADE; • DIFERENÇA; • SUBJETIVIDADE; • SIGNIFICAÇÃO E DISCURSO; • SABER-PODER; • REPRESENTAÇÃO; • CULTURA; • GÊNERO; • RAÇA; • ETNIA; • SEXUALIDADE; e, • MULTICULTURALISMO.

Fonte: Produzido a partir da obra *Documentos de Identidade* (SILVA, 2007).

Nesse sentido, observando o que Silva (2007) traz em relação às teorias curriculares, apresentando as categorias que são inerentes e estritamente relacionadas a cada uma, podemos identificar que há uma superação de uma em relação à outra. Ou seja, as teorias tradicionais se detêm às questões mais burocráticas e organizacionais do fazer curricular, a exemplo da organização e do planejamento, da metodologia e da avaliação, visando à eficiência e à racionalização dos conhecimentos e dos sujeitos. Para Silva (2007), a questão do poder é o ponto principal que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Assim, o autor afirma que “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2007, p. 16).

Por sua vez, as teorias críticas se lançam sobre as questões de classes, os fenômenos da cultura, do capital, bem como da emancipação dos sujeitos,

apontando para o currículo como sendo fruto das relações de poder tão problematizadas por Freire ao longo das suas obras, e dicotomizando o acesso ao conhecimento de acordo com a classe social dos sujeitos. Nessa linha, então, ainda nos ancoramos em Silva (2007), na medida em que o mesmo enfatiza que

As teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2007, p. 17).

Entendemos, enquanto objeto das teorias críticas de currículo, um novo viés que, apesar de superar a mecanização das teorias tradicionais, apresentam novas concepções e formas de compreendê-lo (o currículo), partindo de uma perspectiva ideológica e que compreende as relações de poder como fenômenos que põem o currículo em movimento.

Por fim, as teorias pós-críticas apontam para o currículo como sendo campo de disputas pelo saber-poder, discutindo e problematizando as relações de gênero, as representações sociais e as subjetividades, não “descolando-as” dos sentidos que são disseminados pelas comunidades discursivas a fim de manter sua hegemonia.

Neste sentido, após fazer conhecida essa perspectiva mais ampla do currículo (teoria pós-crítica), que dialoga com as teorias críticas e as supera, assim como supera as categorias das teorias tradicionais, Silva (2007) continua apontando que “ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo” (p. 17). Ou seja, percebe-se, através do que é trazido pelo autor, que apesar de compreender diversas categorias que circundam as teorias críticas, as teorias pós-críticas centram-se no discurso enquanto produtor de sentidos no currículo.

Dessa maneira, esta pesquisa se aproxima das teorias curriculares pós-críticas, considerando que as categorias que são intrínsecas a essas teorias dialogam com nossos objetos de estudo. Levando em consideração que nos ancoramos na ideia de currículo enquanto produção dos sujeitos sociais, estamos coadunando com a vertente pós-estruturalista, que, segundo Silva (2007), compreende o currículo como um fenômeno que se movimenta e não limita-se a uma fixação de sentidos.

Em outra de suas obras, Silva enfatiza que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (1996, p. 23).

Ampliamos o diálogo sobre a compreensão de currículo apresentada aqui por Silva, com Oliveira e Frangella (2017), que seguem afirmando e enfatizando que a “produção curricular é percebida como processo cultural, permeada por relações de poder tanto macro quanto micro, nas quais as diferenças são negociadas” (p. 88).

Assim, como já fora discutido anteriormente, o autor nos leva à compreensão de que o currículo não se limita a um documento ou mesmo a aspectos mais técnicos e formais do fazer educacional. Produzir currículo é um fenômeno para além da organização dos conhecimentos vividos na escola ou para além dela. A produção do currículo é permeada por interesses, por discursos, por hegemonias, e isso faz do currículo um lugar de saber e de poder em constante movimento.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

(Cora Coralina)

A leitura deste capítulo proporcionará ao/à leitor/a a compreensão da abordagem metodológica à qual nos filiamos, como também os instrumentos que utilizamos para construção dos dados. Além disso, o capítulo traz dados importantes relacionados às características do nosso campo de estudo e a como se deu sua escolha, os critérios de inclusão e exclusão dos/as professores/as participantes, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

4.1 Caminhos da Pesquisa

Nesta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa baseada em Minayo (2009), onde a autora afirma que esse tipo de abordagem trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Minayo (2009, p. 21) destaca que “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

Assim, de acordo com a conceituação de pesquisa qualitativa trazida pela autora acima citada, compreendemos que toda e qualquer pesquisa qualitativa visa, com os dados construídos, não apenas a apresentar números e/ou quantidades, mas que, para além disso, a pesquisa qualitativa objetiva apresentar e discutir os fenômenos que acontecem no entorno do objeto de estudo.

4.1.1 Conhecendo o campo empírico da pesquisa

A pesquisa elegeu a área campesina do município de Brejo da Madre de Deus – PE, enquanto campo empírico de estudo. O município situa-se no Agreste de Pernambuco, tendo 267 anos de emancipação política, fica localizado a 202,02 km da capital do estado, tem uma área de 762.088 km² e uma população estimada em

49.092 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2015).

A escolha dos sujeitos de pesquisa atendeu aos seguintes critérios: por quatro anos atuar como professor de escolas multiturmas localizadas no campo do referido município; e, observar que apesar de Brejo da Madre de Deus compreender uma área rural com uma vasta extensão territorial, a agricultura não se apresenta como única fonte de renda das populações que lá residem, tendo também o turismo como atividade econômica, principalmente, através da realização do espetáculo da Paixão de Cristo, que acontece anualmente no Teatro da Paixão de Nova Jerusalém – Distrito de Fazenda Nova. E, ainda, que a indústria de confecções, pela proximidade geográfica em que o município tem do pólo de confecções do Agreste, influencia diretamente a economia do município.

Assim, entendemos que, a partir do contexto econômico que predomina no município, sua organização política e social passa por transformações. E a escola, enquanto lugar de formação, também organiza seu funcionamento para atender às demandas advindas dessas mudanças. Nessa direção, entendemos que, para atender as dinâmicas culturais, econômicas e políticas diversas nas quais se encontram a população do município de Brejo da Madre de Deus, há que se repensar a escola e, concomitantemente, o currículo dessas instituições.

Nesse sentido, para compreendermos melhor a organização geográfica das escolas do campo de Brejo da Madre de Deus, visitamos a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a fim de acessarmos informações que nos proporcionaram a construção de um quadro (ver anexo II) contendo informações acerca de cada escola municipal.

Ao realizarmos a visita à SEDUC, tivemos acesso a uma lista que continha alguns dados das escolas, a exemplo da divisão das escolas do campo por setores (A, B, C, D, E e F). Segundo a Secretaria de Educação do município, essa divisão tem contribuído para facilitar a gestão, que é realizada por coordenadoras responsáveis por gerir um setor inteiro.

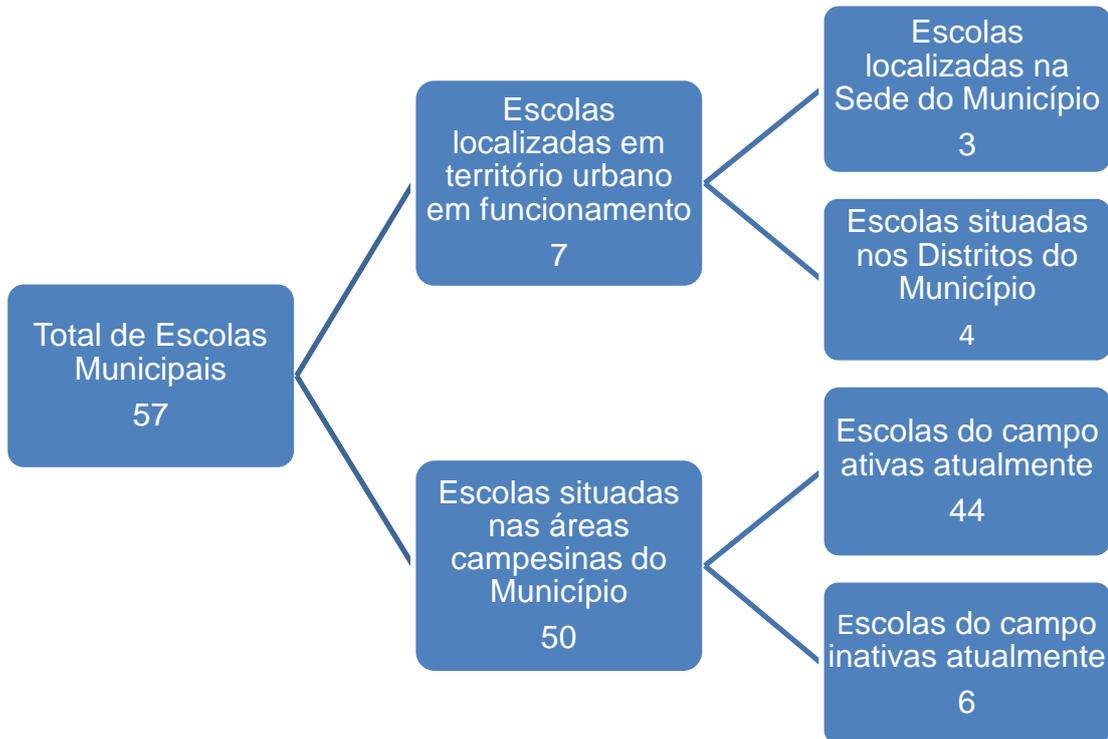
Assim, cada uma dessas coordenadoras se responsabiliza por várias escolas ao mesmo tempo, desdobrando-se para realizarem visitas periódicas, além de

distribuírem materiais didáticos e merenda em todas as unidades (informação verbal)⁵.

O prédio da Secretaria funciona como ponto de apoio para essas coordenadoras, e é nele, segundo informações da Secretaria, que as mesmas desenvolvem as atividades burocráticas, a exemplo do acompanhamento da frequência dos/as estudantes para os programas sociais, além de preenchimento de fichas dos programas de ensino adotados pelo município (informação verbal).

Disponibilizamos essas informações de forma mais sucinta no organograma a seguir e mais detalhada nos documentos em anexo, para que os/as leitores/as possam se aproximar do nosso campo de estudo.

Organograma 2 - Escolas municipais de Brejo da Madre de Deus



Fonte: Construção própria sob análise de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus/PE (2020).

A construção do organograma com o mapeamento das escolas foi de suma importância no primeiro momento da pesquisa, pois nos ajudou a identificar as

⁵ Esses dados foram obtidos através de conversas com Maria Raniela de Aguiar, que é coordenadora do Programa Criança Alfabetizada do município de Brejo da Madre de Deus, em visita feita à unidade da SEDUC com o intuito de acessar dados para construção da tabela de informações acerca das unidades escolares, no dia 21 de outubro de 2018.

escolas que estão localizadas em território campesino, além de nos proporcionar um primeiro contato com o campo de estudo.

A partir desse organograma, pudemos perceber que o município conta atualmente com 57 escolas, sendo que 6 estão desativadas, o que corresponde a aproximadamente 10%; outras 7, que representam em média 12% das escolas, encontram-se em área urbana, e a grande maioria localiza-se em área campesina, ou seja, 44 escolas, que correspondem aproximadamente a 77% do total.

Assim, alguns critérios haviam sido elaborados para opção do referido campo de estudo, como também no âmbito da inclusão e exclusão dos/as professores/as. Elencamos, a princípio, para compor esse estudo, quatro escolas do campo cujas atividades aconteçam na modalidade de multiturmas. Para a realização dessa escolha, buscamos os resultados do último IDEB⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Essa opção se deu para que localizássemos as duas escolas do campo que alcançaram a maior média no exame do IDEB, e, conseqüentemente, as duas escolas do campo que obtiveram as médias menos satisfatórias. A partir dessa escolha, intentávamos nos aproximar dos/as docentes dessas instituições para que pudéssemos compreender as opções que os mesmos fazem no que diz respeito à produção curricular.

Porém, vale ressaltar aqui que foi necessário repensar as opções metodológicas para a realização desta pesquisa, levando em consideração as dificuldades enfrentadas em relação à pandemia de Covid-19 que, segundo o Ministério da Saúde, trata-se de

[...] uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Dessa forma, fomos conduzidos/as e orientados/as a manter isolamento e distanciamento social como medida preventiva, para evitar a propagação e transmissão em massa do vírus. Assim, nossos métodos e técnicas, bem como os

⁶ O IDEB consiste em um exame realizado nas escolas pelo Ministério da Educação, com o intuito de obter resultados acerca da “qualidade” da educação básica.

instrumentos para construção dos dados, critérios de inclusão e exclusão para participantes, entre outras questões relacionadas à metodologia dessa pesquisa precisaram ser repensadas e aprimoradas para garantir seu andamento em meio à uma dinâmica excepcional como uma pandemia de um vírus com alto poder de contágio.

Nossa dinâmica para construção dos dados através dos questionários e das entrevistas foi repensada, de forma que, a partir do dia 16 de Março de 2020, órgãos públicos e privados foram obrigados a paralisar suas atividades presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. Dessa forma, as escolas também foram afetadas e tiveram que suspender as aulas, como discorre e orienta a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que "Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019" (BRASIL, 2020, p. 1), além da Portaria do MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (BRASIL, 2020, p. 1), como também a partir do Decreto Nº 48.810, De 16 de março de 2020, que

Altera o Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (PERNAMBUCO, 2020, p. 1).

Desse modo, ficamos impossibilitados/as de fazer visitas ao campo de estudo e, como já citamos acima, tivemos que reinventar o processo de construção dos dados da nossa pesquisa. Assim, repensamos os questionários e entrevistas que seriam realizados *in loco* e, através da plataforma do *Google Forms*, disponibilizamos para os/as participantes o questionário que já havia sido estruturado, de forma que estes/as pudessem acessá-lo de forma remota.

Na mesma direção em que precisamos repensar a dinâmica da construção dos dados, foi necessário também repensar os critérios de inclusão e exclusão para os/as professores/as participantes, pois, nessa nova modalidade *on-line*, sabíamos que não chegaríamos a todos/as professores/as que atuam em escolas do campo no município.

4.2. A Construção dos dados e os/as participantes da pesquisa

Para dar conta dos nossos objetivos específicos, utilizamos alguns instrumentos de construção e análise de dados. Assim, cada objetivo requereu a utilização de métodos e técnicas que nos auxiliaram durante todo o trajeto construtivo deste estudo.

Elegemos os seguintes objetivos específicos para responder a questão/problema da pesquisa:

- Identificar as Redes Associacionistas presentes no trajeto formativo dos/as professores/as camponeses/as;
- Identificar os saberes disponibilizados pelas Redes Associacionistas para a formação dos/as professores/as camponeses/as;
- Analisar nos discursos dos/as professores/as camponeses/as possíveis contribuições das Redes Associacionistas para a elaboração curricular.

Sendo assim, partimos do seguinte problema de pesquisa: De que forma as Redes Associacionistas contribuem para a elaboração de propostas curriculares dos professoras/es que atuam em escolas localizadas no campo?

Assim, como fora anunciado anteriormente, elaboramos uma nota de esclarecimento e apresentação da pesquisa, que foi enviada via *e-mail* e *WhatsApp* para as coordenadoras pedagógicas dos setores A, B, C, D, E e F.

Esse questionário trouxe informações sobre a vida dos/as docentes, como idade, sexo, além de meios de contato para sanar eventuais dúvidas que pudessem surgir posteriormente, seguido por informações relativas ao campo profissional, bem como à atuação profissional. Estas últimas nos ajudaram na aproximação das RAs presentes no percurso formativo das/os professores/as que atuam no campo de Brejo da Madre de Deus, como também, das questões relativas à produção curricular vivenciada pelos/as mesmos/as, ou seja, a partir desse questionário foi possível identificar as RAs que contribuíram/contribuem para a formação desses/as professores, bem como fornecem saberes para a atuação profissional dos/as mesmos/as, a exemplo do processo de produção curricular.

Anteriormente, como consta na seção que antecede esta, optamos por trabalhar com quatro (4) docentes que atuassem em escolas multiturmas, ou seja, faríamos a opção por trabalhar com os dados construídos pelos/as dois/duas

professores/as cujas escolas de atuação tivessem alcançado a maior nota no último IDEB, bem como os/as dois/duas professores/as que as respectivas escolas em que atuam tivessem alcançado a menor nota no último IDEB. Porém, ao observarmos que, de um montante de 112 professores/as, apenas 17 colaboraram respondendo ao nosso questionário, o disponibilizamos para os/as professores/as que atuam em escolas da rede municipal localizadas no campo de Brejo da Madre de Deus – PE através das coordenadoras dos setores. E, dessa forma, fizemos a opção de trabalharmos com os dados construídos com esses/as 17 participantes⁷, observando aqueles/as que se enquadraram nos nossos critérios de inclusão e exclusão, bem como os que atendessem aos requisitos que foram apresentados, sendo o principal deles atuar em escolas que funcionam na modalidade multiturma.

Os/as professores/as participantes desta pesquisa, ao longo do texto, serão referenciados/as por nomes de plantas próprias da Caatinga. Essa opção se deu pelo fato de que, ao observarmos as plantas que compõem o bioma da Caatinga, percebemos que mesmo na época da seca, que predomina durante maior parte do ano nesta região, as mesmas se mantêm imponentes e continuam a fornecer sombra para animais, além de seu pólen, para que abelhas, borboletas e pássaros possam realizar a polinização. Nesse sentido, a opção da utilização dos nomes das plantas faz referência ao trabalho docente, pois, por muitas vezes, estes/as lidam com a ausência de recursos e condições para realizarem as suas atividades, mas mesmo assim, são semeadores/as de conhecimentos e esperança.

Além da opção subjetiva para utilização de nomes fictícios para referenciar os/as professores/as participantes da nossa pesquisa, em relação aos aspectos éticos, fizemos a opção pelo não-uso dos nomes desses/as docentes, pois, em nosso Termo de Confidencialidade apresentado ao Comitê de Ética (CEP), assumimos o compromisso de

Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los (TCLE, 2020).

⁷ Apesar de alguns/as anunciarem que atuam em escolas seriadas, segundo informações apresentadas pela equipe da SEDUC (já mencionadas anteriormente), todas as escolas que participaram da pesquisa funcionam na modalidade de multiturmas. Algumas na modalidade de multiturmas totais e outras parciais.

Vale ressaltar, ainda, que esta pesquisa foi submetida, através da Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, ao CEP, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Ambas as entidades tem caráter consultivo, deliberativo, educativo e autônomo no que diz respeito à emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisa que utilizam seres humanos como objeto de estudo.

Nossa pesquisa foi submetida através do CEP do Centro de Ciências da Saúde da UFPE, com parecer consubstanciado sob o nº 4.271.709, e CAAE nº 35007019.6.0000, obedecendo, assim, a todos os critérios exigidos conforme rege a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Assim, atendendo as exigências das resoluções dos órgãos de saúde que fiscalizam e orientam pesquisas que envolvam seres humanos, tivemos nossa pesquisa aprovada sem mais recomendações.

4.3 Método de análise dos dados

Para análise dos dados construídos, utilizamos da Análise do Discurso (AD), que configura-se como uma lente de análise que proporciona ao/à analista compreender aspectos e/ou informações que estão nas entrelinhas daquilo que foi ou não dito pelos/as pesquisados/as, ou seja, a análise do discurso busca, através da subjetividade do/a pesquisador/a, identificar aspectos evidenciados/as ou não pelos/as pesquisados/as.

Assim, compreendemos, a partir do que Orlandi (2010) traz, que Análise do Discurso apresenta-se como um instrumento de análise de dados que surge na linguística. E, neste sentido, a autora nos chama a atenção para as características da análise do discurso, que não se restringem às regras gramaticais ou ao estudo da norma culta da escrita, mas ao percurso do discurso, à palavra em movimento, ou seja, à prática da linguagem pelo homem.

Dessa forma, cabe ao analista do discurso analisar os fatos/dados não de forma isolada, mas contextualizada, observando os aspectos históricos e sociais que estão presentes nas falas dos sujeitos. E nessa direção, Orlandi (2010, p. 16) afirma que a Análise do Discurso,

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da

linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade.

Entendemos, assim, que a Análise do Discurso busca integrar as falas dos sujeitos ao espaço/tempo em que eles se inserem, não o dissociando do contexto. Para tal, assim como a autora coloca, a atenção e o cuidado do analista no momento da análise são de suma importância, não devendo deixar que aspectos importantes do discurso passem despercebidos.

Para além disso, Orlandi relata que a Análise do Discurso não se limita a estudar um determinado processo de transmissão e recepção de uma mensagem, onde há um transmissor e um receptor dessa informação, pois, segundo a autora, o discurso

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2015, p. 19).

Optamos por trabalhar com as RAs que fizeram e fazem parte da formação dos/as participantes desta pesquisa, pois, com base no que a autora aponta, não há como trabalharmos com a perspectiva da AD sem considerarmos os sentidos construídos ao longo do trajeto formativo histórico desses sujeitos, tendo em vista que o discurso não se caracteriza como algo pronto, acabado e urgente, mas algo que está em constante construção e que traz consigo marcas históricas que constroem sentidos.

Desta forma, ancoramo-nos em duas categorias do campo da Análise do Discurso no processo de análise dos dados dessa pesquisa: buscaremos através do *dito e não-dito*, bem como do *silenciamento*, compreender o que trazem os discursos dos/as docentes que participaram da nossa pesquisa.

Durante e após a análise dos dados que emergiram dos questionários, com o intuito de analisarmos os discursos desses/as professores/as, atentamos para os sentidos que os/as mesmos/as atribuem ao Currículo, à Educação do Campo, às RAs, assim como os possíveis silenciamentos identificados nos currículos, entre outras características das quais somente através da AD poderíamos nos aproximar.

5 SABERES QUE EMERGEM DAS REDES ASSOCIACIONISTAS EXISTENTES NO TRAJETO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO DE BREJO DA MADRE DE DEUS

Nesse capítulo, trouxemos os dados que foram construídos através das falas dos/as professores/as que acessaram o questionário disponibilizado por meio digital. Assim, nesta seção, nos aproximaremos do perfil desses/as docentes, da sua atuação profissional, do trajeto formativo, bem como de suas aproximações e distanciamentos das RAs e suas possíveis contribuições na produção curricular.

Salientamos que é de suma importância a construção do perfil desses/as participantes. Assim, levantamos a atuação profissional em relação aos locais de trabalho, modalidades de ensino em que atuam, tempo na docência campesina, entre outras informações que serão apresentadas a seguir.

5.1 A importância dos/as participantes da pesquisa

Consideramos importante iniciar esta seção ressaltando a importância dos/as participantes na construção dos dados desta pesquisa. Sem esses/as colaboradores/as, nosso estudo não teria a mesma particularidade e o mesmo aspecto que teve.

O questionário foi disponibilizado para os/as professores/as que atuam em escolas da rede municipal localizadas no campo de Brejo da Madre de Deus – PE através das coordenadoras dos setores, como consta na metodologia. Vale salientar que nenhum/a professor/a foi obrigado a participar da nossa pesquisa, e que os/as mesmos/as se fizeram participantes por livre e espontânea vontade.

Contamos com a participação de 17 professoras/es. Levando em consideração que, como o questionário foi disponibilizado em uma plataforma *on-line*, muitos/as professores/as podem não ter tido facilidade no acesso ou com o manuseio dessas ferramentas, o que, talvez, possa ter limitado a participação de alguns/mas.

Dessa forma, tendo compreendido esse contexto de pandemia, a estrutura do questionário precisou ser adaptada a esse novo formato, que se dividiu em 3 momentos, sendo o primeiro a identificação pessoal do/a professor/a com o objetivo

de traçar um perfil e nos aproximar de quem são os/as colaboradores/as da nossa pesquisa; seguido por questões referentes à atuação profissional, que nos possibilitaram ter um panorama de quem são esses/as profissionais e onde atuam enquanto docentes; e, por fim, o último momento, referente ao trajeto formativo e ao currículo, que nos aproximou de qual/quais caminho/s foi/foram tomado/s por esses/as participantes enquanto profissionais em formação.

5.1.1 Quem são os/as participantes da pesquisa?

Como já fora mencionado na metodologia e anteriormente neste capítulo, a primeira seção do questionário consistiu em traçar um perfil de identificação pessoal, o qual iremos apresentar.

De um total de 112 professores/as⁸ que atuam na rede municipal de ensino em escolas localizadas em território campesino, uma amostra de 17 se dispôs a responder nosso questionário e, assim, contribuir com a construção deste estudo. Apesar de duas professoras sinalizarem que “não concordariam em participar da pesquisa”, as mesmas participaram respondendo todo o questionário.

Buscamos também conhecer o gênero desses/as profissionais, apesar de nossa pesquisa não se deter à questão de gênero, esse dado poderia nos ajudar a elucidar algumas questões relativas ao gênero na docência. Nesse sentido, Vianna (2001, p. 85) salienta que

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Podemos entender, por diversos fatores, que a presença da mulher na docência, principalmente na educação básica, ganhou espaço, seja pelo fato de a docência ter um baixo prestígio social, ou por ser vista como uma extensão do cuidado materno, o qual a mulher é capaz de desenvolver com maior propriedade.

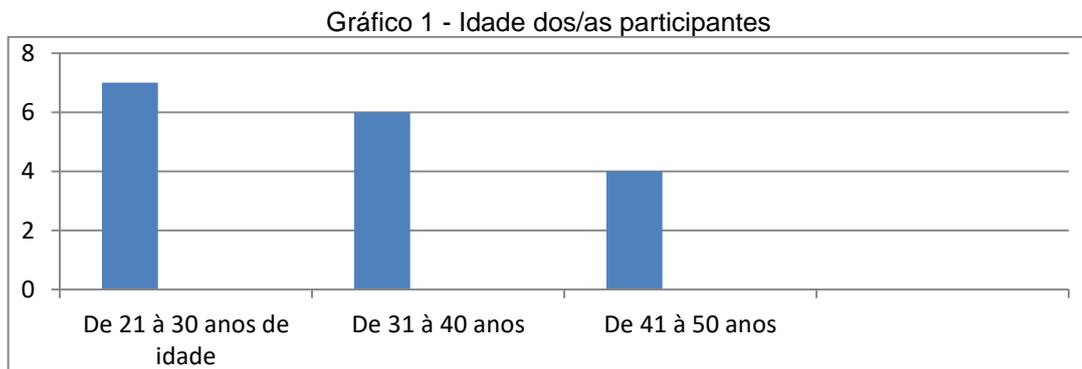
⁸ Dados obtidos com a secretária de Educação do município em conversa informal na data de 28 de agosto de 2020.

Sendo assim, para situar nossos/as leitores/as em relação aos gêneros dos/as nossos/as participantes, contamos com a participação de 15 mulheres e 2 homens, como consta em nosso questionário. Não houve nenhum/a participante que sinalizou seu gênero enquanto não-binário, como também nenhum/a deixou de responder.

O que esta questão explicita, mais uma vez, é que há uma predominância do sexo feminino na docência da educação básica, seja nos espaços urbanos, como também nos campesinos, apesar de este último, por diversas vezes, ser apontado como um espaço de trabalho braçal, direcionado em sua maioria ao sexo masculino.

Assim, entendendo que, quase integralmente, nossos/as participantes são do sexo feminino, fizemos um gráfico a fim de identificar a faixa etária desses/as participantes.

Dos/as dezessete participantes, sete têm entre 20 e 30 anos de idade, seis têm entre 31 e 40, e quatro têm entre 41 e 50 anos de idade.



Fonte: Questionário.

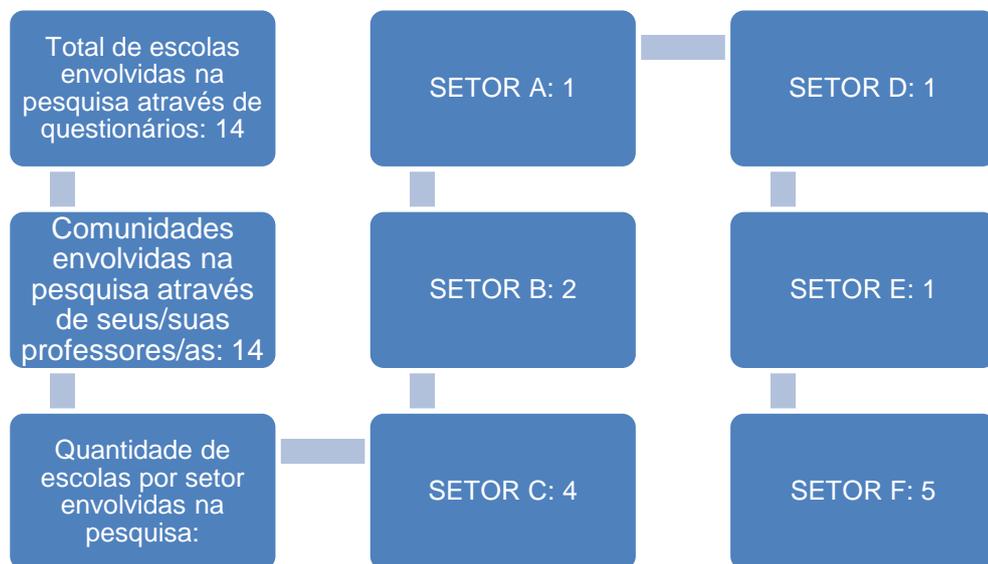
Vemos, nessa questão, que a maioria dos/as docentes está abaixo dos 40 anos de idade, o que também é um dado, tendo em vista que a maior parcela está sob contrato temporário de trabalho, pois os/as docentes efetivados/as através de concursos públicos optam por serem lotados/as nas áreas urbanas, seja por causa da distância/locomoção que precisam fazer para acessar essas unidades de ensino, seja pela modalidade multiturma em que funcionam essas instituições.

Concluimos esta seção identificando que, dos sujeitos participantes desta pesquisa, 8,23% são mulheres, estando estas abaixo dos 50 anos de idade. Ou seja, quase que na integralidade, este estudo é composto, no âmbito dos/as participantes, por mulheres consideradas ativas para o mercado de trabalho.

5.1.2 Sobre os/as participantes da pesquisa: Em quais campos atuam? Qual(is) modalidade(s)? Qual(is) seus vínculos?

Levando em consideração o Anexo II, que traz os nomes das escolas, além das suas localidades e outras informações, trazemos aqui um organograma contendo os nomes das escolas, localidades e setores cujos/as professores/as se dispuseram a participar do nosso questionário.

Organograma 3 - Escolas municipais envolvidas na nossa pesquisa através de seus/suas professores/as que participaram do nosso questionário



Fonte: Construção própria sob análise de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus/PE.

Assim, percebemos que, das 51 escolas municipais de Brejo da Madre de Deus – PE que estão funcionando normalmente, 44 se localizam na área campesina. Dessas, 14 participaram do nosso questionário, sendo que todos os setores em que se dividem no que diz respeito à gestão das escolas do campo de Brejo da Madre de Deus – PE, contaram com professores/as participando da nossa pesquisa, alguns com mais participantes, outros com apenas uma representação, a exemplo dos setores A, D e E.

O questionário trazia a indagação em relação ao local de trabalho desses/as professores/as, questionando o nome da instituição/escola e da comunidade em que atuam. Observamos, no entanto, que em alguns desses questionários não emergiram o nome das comunidades, apenas da própria escola. Isso nos remete à

ideia de silenciamento através do não-dito, proposta por Azaritti (2015, p. 3). A autora afirma que

[...] é colocando o silêncio como categoria do discurso que se faz do não-dito algo que significa e que, apesar de não verbalizado, é condutor de sentidos e, portanto, o lugar dos sentidos além das palavras. Por que o silêncio não fala, ele “apenas” significa por si só. Desse modo, significar com o silêncio é diferente de significar com palavras. Ele tem sua força e sua presença faz significar no lugar onde as palavras não podem, fazendo com que o sentido não pare, somente mude seu trajeto.

Entendemos, a partir da análise de discurso, que o não-dito não se limita ao não-dizer, mas ao silenciar, ao calar, ou seja, o não-dito inaugura um novo sentido no discurso. Podemos até sugerir que o não-dito implica em eliminar aquilo que por ora é silenciado. Corroborando com nossas reflexões sobre essa dinâmica do silenciar, ou do não-dizer, Orlandi (2012), quando tensionada sobre “Os Silêncios”, afirma que o dizer apaga sentidos e significados, de forma que o que não é dito também faz emergirem outros sentidos e significados.

Dando continuidade, ainda sobre as escolas que estiveram imersas nesta pesquisa, das 15 que participaram do nosso questionário através da colaboração de seus/suas professores/as, todas⁹ funcionam na modalidade de multiturmas, porém, nossos/as participantes afirmam que apenas 11 funcionam nesta modalidade, ou seja, escolas em que os/as professores/as atuam com mais de um ano/série ao mesmo tempo, porém, parecem apresentar desconhecimento do termo que conceitua a modalidade de ensino em que atuam. Assim, como fora anunciado no capítulo que versa sobre nossos procedimentos teórico-metodológicos, nos debruçamos apenas sobre as escolas que funcionam na modalidade de multiturmas. Para dialogar com a opção que fazemos por estas escolas, buscamos apoio nos pressupostos de Hage (2011), o qual, em sua obra, afirma o seguinte:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores

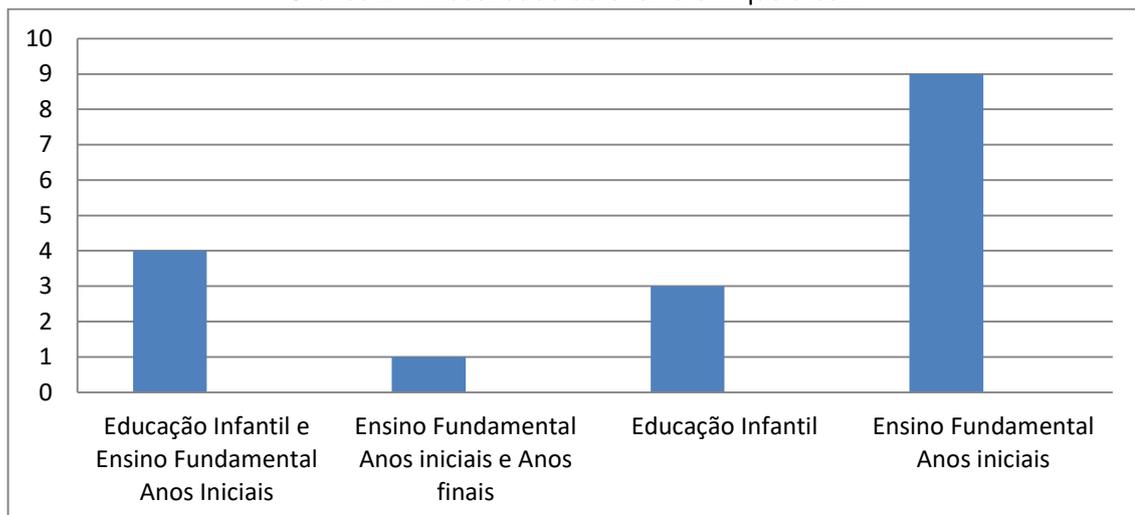
⁹ Esses dados foram obtidos através de conversas com Maria Raniela de Aguiar, que é coordenadora do Programa Criança Alfabetizada do município de Brejo da Madre de Deus, em visita feita a unidade da SEDUC com o intuito de acessar informações para construção da tabela com informações acerca das unidades escolares, no dia 21 de outubro de 2018;

enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2011, p. 126)

Através dessas reflexões provocadas pelo estudo de Hage, entendemos que uma parcela significativa das escolas localizadas na área campestre demanda uma organização específica e diferenciada, principalmente na organização do currículo. Levando em consideração que há uma grande demanda de trabalho para o/a docente, por diversas vezes, como apontam os estudos do referido autor, opta-se por seguir as indicações curriculares do livro didático.

Na sequência, questionamos os/as docentes sobre a(s) modalidade(s) em que atuam, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial ou Ensino Médio. Abaixo, em uma representação gráfica, apresentaremos os dados relativos a essa questão.

Grafico 2 – Modalidade de ensino em que atuam



Fonte: O autor, 2020.

Identificamos, a partir do que fora apontado pelos/as participantes, que a maioria atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém,

apesar de a professora Bromélia afirmar que atua nos anos finais do ensino fundamental, a escola em que a mesma também diz atuar, não atende estudantes deste referido nível de ensino, ou seja, somos levados a compreender que a professora Bromélia não diferenciou os níveis de ensino ou não compreendeu a que os mesmos se referem.

Essa questão nos leva a uma inquietação sobre quais modalidades de ensino são, de fato, ofertadas em espaços campestinos, principalmente, quando pensamos na modalidade de educação infantil, que é apontada por um número menor de professores/as. Para discutirmos essa ausência de atendimento à educação infantil em escolas localizadas em território campestino, Haddad (2013, p. 219) afirma que

Mesmo com um aumento tímido nos últimos anos, a taxa de frequência escolar entre crianças de 0 a 3 anos continua baixa. As que menos têm acesso ao atendimento de creches são as do meio rural e as mais pobres: apenas 8,9% das crianças com 0 a 3 anos de idade da área rural têm acesso à educação infantil; na área urbana esse índice sobe para 20,5%.

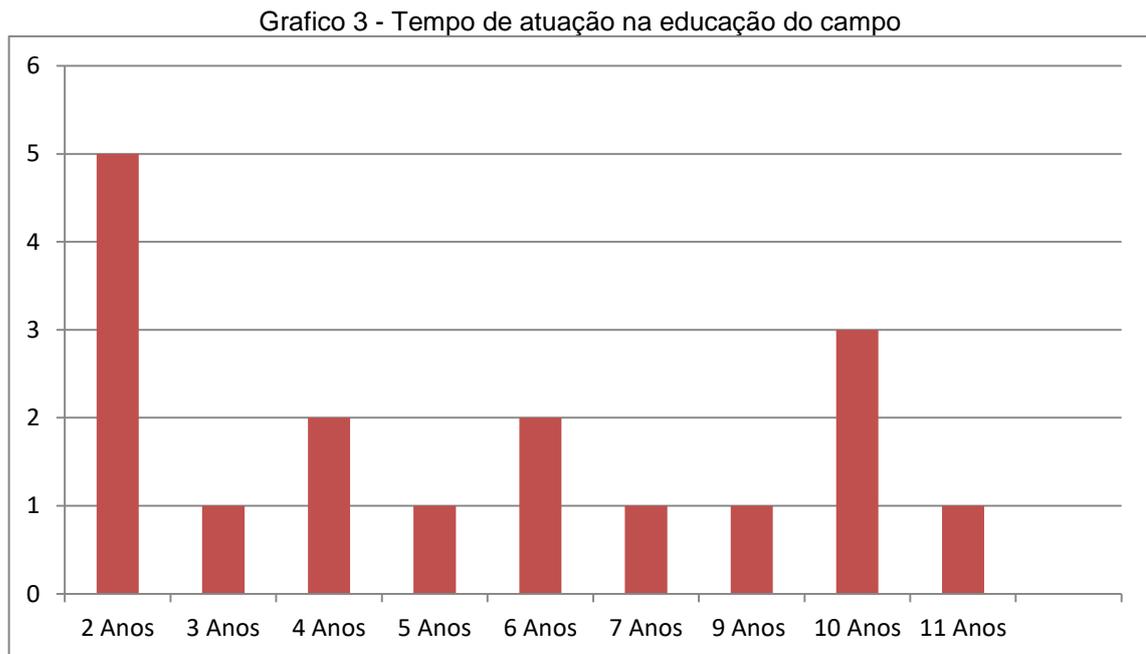
Percebemos, diante desses dados, que apesar de nas áreas urbanas ainda haver ausências do Estado na garantia de direito de crianças acessarem a escola na modalidade de educação infantil, esses índices são mais alarmantes quando nos direcionamos às áreas campestinas, acentuando (mais ainda) as desigualdades entre os povos que residem nessas áreas em relação aos que usufruem de uma dinâmica urbana.

Posteriormente, os/as professores/as foram indagados/as em relação ao período em que desenvolvem suas atividades nas escolas do campo, ao que 14 docentes sinalizaram que atuam em horário parcial, sendo unicamente pela manhã ou tarde, enquanto 2 professoras sinalizaram que atuam temporariamente na educação escolar campestina, e apenas 1 professora sinalizou que atua em horário integral.

Essa questão nos provoca o questionamento em relação ao tempo de vivência dos/as professores/as na comunidade, pois, levando em consideração que estes/as se deslocam diariamente das áreas urbanas para as comunidades campestinas em que atuam profissionalmente, retornando ao final do expediente, e sabendo que muitos/as atuam na modalidade de multiturmas, o que demanda mais tempo de organização dos momentos pedagógicos (HAGE, 2011) nos surge o

seguinte questionamento: Há tempo suficiente para que o/a professor/a interaja com outros integrantes/espços das comunidades em que atuam?

A seguir, apresentaremos um gráfico contendo informações relativas ao tempo de atuação na educação escolar campesina. Apresentaremos em anos o tempo em que esses/as professores/as estão lotados/as em escolas do campo.



Fonte: O autor (2020).

A partir dessa questão, identificamos que, apesar de a maioria dos/as professores atuarem há mais de 3 anos em escolas campesinas, apenas 4 atuam há mais de 10 anos, ou seja, mesmo observando que a grande maioria já concluiu o estágio probatório, como prevê a Lei 262/2009, que dispõe sobre a reformulação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Sistema Público Municipal de Educação (PCCV), é um número expressivamente pequeno que atua em escolas do campo há uma década ou mais, configurando uma menor relação de estreitamento entre a escola e a comunidade em que se situa.

5.2 Sobre os caminhos/percursos/trajetos formativos desses/as professores/as

Nesta seção, nos detivemos a apresentar e discutir o que chamaremos aqui de trajeto(s) formativo(s) desses/as professores/as, a fim de identificar qual(is)

espaço(s) foi/foram acessado(s) pelos/as docentes, além de quais saberes/conhecimentos foram produzidos no(s) mesmo(s).

Nesse sentido, trouxemos as Redes Associacionistas anunciadas através dos questionários, como também possíveis contribuições que estes espaços promovem no processo de produção curricular nas escolas do campo de Brejo da Madre de Deus – PE.

A partir desse momento, emergiram algumas falas dos/as participantes da nossa pesquisa. Com o intuito de preservar a identidade dos/as mesmos/as, conforme anunciado anteriormente, utilizamos nomes de plantas próprias do bioma Caatinga para referenciá-los/las.

Assim, questionamos se os/as professores/as já haviam participado de algum processo formativo antes de cursar o magistério e/ou licenciatura, ao que todos/as afirmaram que não, que a licenciatura e/ou magistério foi/foram a formação inicial que acessaram.

Diante dessas afirmações, é importante destacar que, apesar de identificarmos que alguns estudos apontam para o “desprezo” dos/as jovens por cursos superiores em licenciaturas plenas, observa-se, em nosso campo de estudo, que todos/as os/as participantes apontam para a escolha da docência enquanto área de atuação profissional. Nesse sentido, entendemos que ser docente não é algo que surge ou constrói-se de forma súbita. Acerca disto, Freire (1991, p. 58) contribui afirmando que

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Assim, diante do que fora colocado por Freire em sua obra, ser professor/a demanda formação, ou seja, não se limita ao “dom” para a docência, e é algo além de unicamente sê-lo/a, mas de tornar-se ao longo das vivências durante o trajeto formativo.

Por conseguinte, porém não concluindo essa discussão, indagamos os/as participantes da pesquisa sobre os motivos que conduziram à opção pelos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, pela docência. Um quadro foi produzido para trazer de forma mais explícita essas falas que, em seguida, serão discutidas, dialogando com o que dizem os/as teóricos/as, sobre o discurso que carregam.

Quadro 4 - Tornando-se, formando-se, sendo professor/a

PARTICIPANTE	O QUE MOTIVOU SUA ESCOLHA PROFISSIONAL?
Aroeira	Amor a educação
Bromélia	Sempre tive vontade de ser professora, estar na sala de aula repassando conhecimentos
Angico	Sempre me identifiquei com a educação em especial na profissão de lecionar, onde despertamos o caminho da aprendizagem em nossos educandos.
Cacto	Vejo a Educação como caminho para abrir diversas portas, uma possibilidade de melhorar a cada dia as condições de vida.
Carnaúba	O desejo de ensinar e aprender junto com as crianças, podendo transformar a vida de algumas delas.
Caroá	O que mim motivou, foi o amor que sinto por crianças.
Quixaba	A oportunidade de modificar vidas através do ensino
Coroa-de-Frade	A vontade de participar da formação das pessoas
Cumarú	Sempre gostei de brincar de escolinha.
Jitirana	Fazer diferença na educação.
Ipê Roxo	Sempre me senti professora
Jurema	Identificação com o ensino
Malícia	Ser formadora de opinião
Xique-Xique	Adquirir experiência
Malva Branca	Sonho desde criança
Palma	Gostar de criança
Mandacaru	Sonho de criança

Fonte: Questionário.

Nesse sentido, observamos que a escolha profissional desses professores/as se dá das mais diversas maneiras, como o quadro nos mostra, surgindo questões como identificação com a profissão, histórico de infância, vontade de “adquirir experiência”, entre outras motivações (destaque nosso).

Aqui traremos a fala de alguns/mas professores/as para identificarmos motivações que os levaram à docência. Nesse sentido, não podemos falar em produção curricular sem falar em formação de professores/as e profissionalização docente. Desta forma, destacamos algumas falas que, contrapondo com Freire (1997), em sua obra *Professora sim, tia não*, percebemos que emergem alguns relatos que fixam o ato de ensinar unicamente à “transmissão, transferência ou repasses de conhecimento”. Trazemos, então, a fala da professora Bromélia, onde a mesma justifica sua escolha profissional, afirmando: “*Sempre tive vontade de ser professora, estar na sala de aula repassando conhecimentos*”. Nessa direção, dialogamos com a perspectiva de Freire (idem, p. 23), onde o autor enfatiza que

[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.

A partir da problematização feita pelo autor, percebemos que a fala da professora Bromélia carrega consigo o discurso da educação bancária, mais especificamente, quando a mesma afirma sua vontade de repassar conhecimentos, perspectiva essa que circunda em torno da ideia de que estudantes são receptores e professores/as são transmissores de conhecimentos. Porém, refletindo com o que traz o autor acima citado, o processo educativo está além dessa perspectiva, ou seja, não se limita ao ensinar, aprender e/ou apreender, mas, entende-se que o fazer educacional, mais especificamente o que vai de encontro à educação bancária, pretende superar essa mecanização através da reflexão crítica sobre o contexto e sobre a dinâmica à qual se associa.

Nesse sentido, Freire continua contribuindo através da problematização, questionando a atividade de docência atribuída à extensão da família. Não defendemos aqui que a educação deve desconsiderar a infância ou quaisquer aspectos que estejam ligados à faixa etária das crianças ou mesmo às questões afetivas próprias do fazer educacional, porém, é de suma importância que aspectos para além destes estejam ligados à opção pela profissão de professor/a. O autor tece sua crítica na utilização do termo “tia” para designar uma professora, como

podemos observar em sua obra *Professora Sim, Tia Não*, ou seja, Freire (1997, p. 9) pontua que

[...] O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles.

Assim, ao pensarmos no que o autor traz e relacionarmos com o que trazem as professoras Caroá, Cumaru e Palma, que justificam suas escolhas profissionais por gostarem de crianças ou mesmo pelo fato de, desde a infância, brincarem de “escolinha”, somos levados a questionar e refletir como se constrói a ideia de se tornar professor/a através da formação e/ou pela vocação.

5.3 Concepções de currículo dos/as professores/as do campo de Brejo da Madre de Deus: descolamentos de um significante vazio

Para nos aproximarmos de como acontece a produção curricular nas escolas do campo onde os/as professores/as que participaram desta pesquisa atuam, concluímos ser necessário conhecer as concepções de currículo dos/as mesmos/as, e, para isso, trouxemos uma questão específica: através de um texto, pediu-se para que fosse relatada a compreensão de currículo. De forma que, sabemos que os conceitos de currículo não se limitam a uma única compreensão, por isso, trazemos a perspectiva de deslocamento dessa conceituação, partindo da premissa de que este significante agrega muitos significados, de tal maneira que pode significar diferentes sentidos, pelo fato de que nele estão representadas diversas compreensões que não podem ser traduzidas em uma única conceituação, o que, de certa forma, promove deslocamentos de sentidos (OLIVEIRA, 2018; LOPES, 2011).

É fato que nosso interesse e objetivo trazendo as ideias apontadas pelos/as nossos/as participantes não é fixar um determinado e único conceito do termo currículo, mas, de certa forma, entendermos, através do que é evidenciado pelos/as professores/as, questões relativas à formação desses/as profissionais e

como a própria discussão de currículo fez/faz parte desse trajeto e colabora (ou não) na produção curricular das escolas em que atuam, assim, aproximando-nos do objetivo desta pesquisa.

Algo nos chamou atenção quando acessamos a plataforma dos questionários, mais especificamente na questão que versa sobre compreensão de currículo, quando percebemos entre os/as pesquisados/as duas respostas basicamente iguais. Parece não ter relevância para o que nos propomos a fazer neste estudo, porém, como estamos analisando o que é *dito* e também *não-dito* (Orlandi, 2007; 2012; 2013a; 2013b), isso pode nos conduzir ao entendimento de que alguém não disse algo, ou de que a compreensão de alguém sobre algo foi silenciada em detrimento do que foi dito por outrém.

Vejamos: a professora Cumaru compreende que o currículo *“É um conjunto de informações organizadas categoricamente para um determinado fim.”* E, por sua vez, a professora Jitirana traz sua compreensão acerca do currículo, afirmando que o mesmo se caracteriza por *“Conjunto de informações categoricamente organizadas para um fim.”*

Destaco, mais uma vez, que nosso interesse em questionarmos professores/as acerca do currículo se dá pela necessidade de nos aproximar-mos da compreensão desses/as profissionais acerca desta temática, mas consideramos importante atentarmos para questões como essas que podem nos trazer informações importantes acerca do trajeto formativo de professores/as e como ele reverbera na profissão docente.

Dentre as compreensões no entorno do significativo currículo, por um lado, destacamos aqui compreensões que o definem como um documento que contém informações pessoais e profissionais, o que foi apontado por duas professoras, de forma que a professora Bromélia o concebe como sendo o *“currículo onde está todas as informações de uma pessoa, seja ela educacional ou profissional”*. Já a professora Ipê Roxo, sinaliza que o currículo é *“composto por nossa escolaridade e trabalhos realizados”*.

Assim, buscamos em Moreira (2001, pp. 3-4) problematizações na compreensão e conceituação de currículo. O autor afirma que

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem

currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo

Dialogando com o que é trazido por Moreira (2001), entendemos que o conceito de currículo não limita-se a uma única compreensão. Ou seja, entendendo que os currículos são espaços de disputa e os currículos dos cursos de formação de professores/as também estão inseridos nessa lógica de interesses das comunidades hegemônicas, as discussões e conhecimentos que são vivenciados nesses cursos são frutos dos interesses de determinados grupos que detém o poder sobre a produção dessas políticas curriculares e buscam a hegemonia sobre os sentidos nesse campo.

Analisando as respostas, entende-se que as professoras distanciaram-se da ideia de currículo enquanto instrumento de conhecimento relacionado ao fazer pedagógico/educacional/político, e direcionaram sua compreensão para o currículo enquanto ferramenta única e exclusivamente relacionada ao acesso ao mercado de trabalho, ou seja, currículo como *currículum vitae*, sendo esse espaço/documento que contém e traz informações acadêmicas e profissionais individuais de cada sujeito. Para corroborar nessa discussão, Lopes (2018, p. 26) afirma que

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometerimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente.

A colocação de Lopes, ao ser posta em relação às falas das docentes, nos provocam a reflexão quanto à dinâmica das escolas, as condições de trabalho, bem como os cursos de formação de professores/as, pois a formação inicial, por diversas vezes, é o espaço que provoca, media, movimenta as discussões acerca dos fenômenos que são inerentes à educação. É comumente nos cursos de formação de docentes e nas formações continuadas que são problematizadas questões relativas ao currículo, à avaliação, às metodologias de ensino, entre

outras. E, se esses espaços de formação, de certa forma, não fomentam essas discussões, possivelmente, formam-se professores/as com fragilidades no que tange à sua respectiva profissão.

A autora continua afirmando que,

Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (*pura diferença*), nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo (LOPES, 2018, p. 26).

Parafraseando o que fora dito por Lopes (2018), a discussão de currículo e das políticas que circundam o fenômeno educacional é permeada por discursos que emergem das comunidades epistêmicas (LOPES E MACEDO, 2011). Para as autoras, essas comunidades “são formadas por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdades comuns entre si” (Idem, p. 270). Assim, entendemos que os currículos dos cursos de formação de professores são alvo de disputas dessas comunidades epistêmicas, e que a concepção de currículo também sofre influências dos significados e sentidos que emergem a partir dos interesses dessas comunidades.

Assim, entendemos que, apesar de o currículo ser um significante com muitos sentidos, e que isso se traduz em ter tantos significados ao ponto de não se limitar a um só (RAMOS, 2017), é inerente à profissão docente a aproximação com termos e conceitos que são básicos à profissão, como fora mencionado anteriormente. Ou seja, estão estritamente relacionadas à profissão docente as discussões acerca da avaliação, do currículo, das metodologias de ensino, entre outras que podemos nomear de elementos básicos para formação inicial e continuada desses/as profissionais.

Por outro lado, a professora Xique-Xique amplia a concepção do que vem a ser currículo para si, em relação ao que é trazido pelas professoras Bromélia e Ipê Roxo. Para Xique-Xique,

O currículo é uma construção social e histórica, e em constante movimento. É por ele que o educador será direcionado a realizar seus planejamentos em conformidade com sua realidade de trabalho e sobre as especificidade do seu educando, ressaltando

que o currículo não é simplesmente uma seleção de conteúdos ou até mesmo de conhecimentos que serão ensinados, mas sua dimensão vai muito além disso, o educador deverá sempre refletir e planejar sobre: A quem ensinar? O que se deseja ensinar? Como ensinar? E, Como será avaliado ? E é por esse motivo que o mesmo está em constante movimento. A escola juntamente com toda sua equipe deverá exigir planejamento pedagógico das práticas educativas, organização do trabalho docente e suas intenções no que se refere ao aprendizado do seu educando (Questionário).

Nesse caso, segundo a professora Xique-Xique, o currículo não acontece de forma isolada, mas se materializa a partir das relações e reflexões que são travadas entre os e através dos sujeitos que estão imersos no processo de construção de conhecimentos escolares ou não. A professora traz questionamentos que devem permear essa construção, ou seja, questões relativas ao que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e/ou de que forma avaliar, reflexões essas que estão diretamente relacionadas com o fazer pedagógico/curricular.

Neste sentido, Scocuglia (2011,p. 107) colabora com o que é trazido pela professora Xique-Xique, ou seja, a partir dos questionamentos apontados pela docente, onde os mesmos devem nortear a produção do currículo, e conseqüentemente, da avaliação. Pois, segundo o autor, “a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora, deve ser coletiva, fundada em problemas e em perguntas”. Dessa forma, a partir do que é trazido pela professora Xique-Xique e por Scocuglia, a produção do currículo requer um processo dinâmico, superando a fixação de conteúdos programáticos e dialogando com a cultura local.

5.4 Redes Associacionistas e suas contribuições na produção curricular

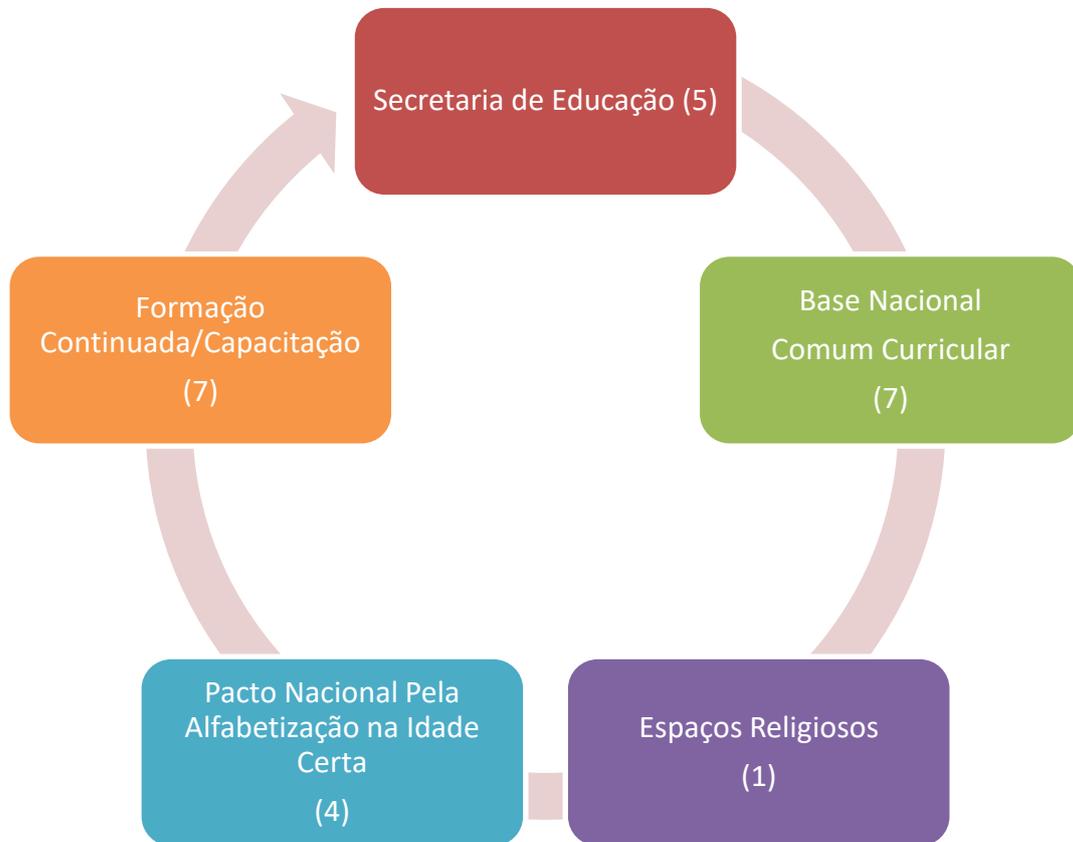
Nesta seção, trouxemos através do que foi sinalizado pelos/as professores/as, se os mesmos consideram ou não receber algum tipo de apoio dos espaços formativos para a produção de currículo, bem como os espaços em que se originam esse apoio, além do tipo de apoio quando recebidos desses espaços.

Assim, dos/as 17 participantes dessa pesquisa, 16 sinalizaram que recebem algum tipo de apoio para a produção curricular, enquanto apenas 1 sinalizou que não recebe nenhum tipo de apoio que contribua nesse processo.

Apesar de compreendermos que o currículo se apresenta como um significante de muitos sentidos, e na questão anterior surgirem algumas sinalizações para a compreensão de currículo em uma perspectiva de *curriculum vitae*, temos um total de 16 professores/as apontando que diversos espaços formativos contribuem no processo de produção curricular. Ou seja, ao mesmo tempo em que a concepção de currículo enquanto fenômeno inerente ao fazer educacional se distancia da compreensão de alguns/mas professores/as, os/as mesmos/as sinalizam que há espaços educativos que contribuem na orientação para que a construção desse currículo aconteça. Dessa forma, trouxemos, então, espaços que possivelmente contribuíram/contribuem no trajeto formativo desses/as docentes, e, conseqüentemente, na produção curricular, embora, além de já apontarmos esses espaços formativos, a saber, Secretaria de Educação; Espaços Sindicais; Associação de Moradores; Espaços Religiosos; Comunidade Escolar; Programas Institucionais; PNAIC; BNCC; Formações Continuadas/Capacitações, havia na questão a possibilidade de os/as participantes apontarem para outros espaços formativos que não estivessem contemplados nas nossas sinalizações.

Dessa forma, apresentamos no seguinte organograma os espaços formativos que foram mencionados pelos/as professores/as, bem como a quantidade de vezes que cada espaço surgiu nos questionários.

Organograma 4 - Espaços que contribuem com orientações para a produção curricular



Fonte: Questionário.

Por um lado, podemos identificar que Formações Continuadas/Capacitações¹⁰ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram os espaços de formação mais citados pelos/as professores/as (sete vezes cada uma). Nessa direção, ainda surgem, enquanto espaços formais de aprendizagens, a Secretaria de Educação (5 vezes), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (4 vezes) e os Programas Institucionais (nenhuma vez). Assim, Gohn (2006; 2009) traz a concepção de espaço formal e espaço não-formal. Para isso, consideramos importante destacar aqui que cada dinâmica de espaço educativo tem seus objetivos e suas intencionalidades, e Gohn (2006, pp. 29-30) colabora para nos aproximar dessa compreensão afirmando que

¹⁰ Utilizamos o termo capacitação, pois ele é comumente utilizado por professores/as que fazem parte da rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus – PE para referenciarem-se às Formações Continuadas, e é um termo normalmente mais conhecido pelos/as docentes. Ou seja, de acordo com Marin (1995), o termo capacitação traz embutido à profissão do magistério a idéia de sacerdócio e ao dom para o magistério. Assim, justificamos a utilização desse termo, único e exclusivamente para facilitar a compreensão dos/as participantes, não nos filiando à qualquer perspectiva teórica que se aproxime da docência enquanto dom ou sacerdócio.

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. [...] A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.

De acordo com o que a autora traz em sua obra, os espaços formais de educação são aqueles que necessitam de um espaço físico, com parâmetros, diretrizes, propostas pré-definidas, bem como tempo fixo. Ou seja, contrapondo essas afirmações com o que trazem os/as professores/as participantes da pesquisa, percebemos que, ainda de acordo com as informações apresentadas no organograma 3, os espaços formais de ensino ocupam majoritariamente as experiências educativas, e, conseqüentemente, colaboram para a produção do currículo nas escolas em que esses/as professores/as atuam.

Por outro lado, surgem os Espaços Religiosos (1 vez). Já os Espaços Sindicais, a Associação de Moradores e a Comunidade, ou outros, não foram sinalizados nenhuma vez pelos/as docentes participantes desta pesquisa, o que nos revela que os espaços educativos formais sobrepõem-se em detrimento dos não-formais no que tange ao trajeto formativo de professores/as. Ou seja, as relações de troca de saberes, principalmente aquelas que são vivenciadas na própria comunidade em que as escolas campo desse estudo estão localizadas, aparecem silenciadas pelos sujeitos educacionais também produtores/as de conhecimento e, conseqüentemente, produtores/as de currículo.

Continuamos buscando, em Gohn, compreensões da lógica da educação, e neste momento específico, da educação não-formal. É importante destacar que nosso objetivo não é diferenciar ou opor a educação formal da informal ou da não-formal, mas consideramos relevante apontar aqui características e dinâmicas de cada uma dessas lógicas educativas.

Assim, após os espaços emergirem nas falas dos/as docentes, questionamos os mesmos sobre o apoio enquanto processo de produção curricular que se constituíam nesses espaços.

Neste sentido, dos/as 17 professores/as que participaram da nossa pesquisa, três não responderam a questão. Assim, produzimos um esquema para apresentarmos as respectivas respostas de cada docente, com excessão da

professora Jurema, cuja contribuição para a nossa pesquisa será apresentada em seguida. Ver organograma a seguir:

Organograma 5 - Apoio/contribuição das RAs para a produção de currículo nas escolas do campo



Fonte: Questionário

Observando os dados que emergiram das falas desses/as docentes, destacamos algumas que nos levam a refletir em relação às possíveis contribuições das Redes Associacionistas tanto na formação profissional enquanto docentes, quanto na produção de currículos que acontece nas escolas do campo de Brejo da Madre de Deus – PE.

O descritor “formação/formações” foi apontado pelos/as docentes Xique-Xique, Angico, Coroa-de-Frade, Mandacaru e Carnaúba. Vale salientar aqui que o questionamento levantado por nós através do questionário buscou identificar os saberes disponibilizados pelas Redes Associacionistas para a formação dos/as professores/as camponeses/as, bem como para a produção de currículo. Porém, ressaltamos que a questão colocada para os/as docentes indagava-os/as no tocante à contribuição advinda das RAs para a produção curricular, ou seja, as formações caracterizam-se enquanto espaços de construções e partilhas de conhecimentos, porém, sentimos a ausência do que, de fato, fazia/faz emergir nessas formações.

Por conseguinte, surgiram, nas falas dos/as docentes, descritores como “reuniões”, “reuniões pedagógicas”, “orientações”, “palestras”, “estudos”, entre outros. Reiteramos que, a partir do que foi sinalizado pelos/as professores/as em nosso questionário, os espaços/tempos de formação, e os saberes/conhecimentos acessados/construídos nesses momentos e que podem, de certa forma, contribuir para a produção dos currículos das escolas do campo, foram silenciados. Ou seja, ao mesmo tempo em que os/as participantes desta pesquisa afirmam que diversos espaços formais de educação contribuem com orientações pedagógicas para a produção de currículo, essas orientações não emergem nas falas dos/as mesmos/as.

Consideramos que as ausências são dados importantes para a constituição deste estudo, pois elas revelam que alguns conhecimentos/espços emergem diversas vezes nas falas dos/as professores/as participantes da nossa pesquisa, enquanto outros são invisibilizados (a exemplo dos espaços formais de educação em detrimento dos não-formais, bem como os conhecimentos prescritos pelos documentos oficiais que regulamentam a educação quando relacionados com os saberes deslocados da lógica hegemônica).

Concluindo essa questão, trazemos a fala da professora Jurema, no que tange ao apoio e às contribuições pedagógica dos espaços de formação para a produção de currículo. A referida docente apresenta em sua fala, especificamente, contribuições para a produção de currículo na dinâmica da pandemia de COVID-19, apontando que

Tivemos algumas reuniões do Programa criança alfabetizada para estudo do currículo de Pernambuco da área de Língua Portuguesa e construção de uma proposta curricular a partir dele, contudo, essa construção foi apenas iniciada. A secretaria de educação do município está trabalhando com o ensino em rede na pandemia e mensalmente são enviados aos professores orientações curriculares contendo habilidades, objeto de ensino e conteúdos a serem trabalhados de acordo com o currículo de Pernambuco, o qual está ancorado na BNCC. Ao considerar que o currículo não é somente o prescrito, o oficial, mas também o vivido, considero que as formações dos PNAIC, bem como nossa formação inicial e as formações continuadas das quais participamos ao longo da carreira, também influenciam em nossa construção curricular cotidiana. Isso faz com que o currículo que vivemos em sala de aula não seja uma reprodução fidedigna do orientador curricular do município ou do currículo de Pernambuco, apesar de também nos pautarmos nele (Questionário).

Analisando o que é trazido pela professora Jurema em sua fala, identificamos que a mesma apresenta o currículo enquanto documento, mas não única e exclusivamente nessa dimensão. A referida docente destaca os espaços de formações em que documentos oficiais norteiam as discussões pedagógicas, mas também relata a importância dos saberes outros, que superam o currículo prescrito, conceituando-os como currículo vivido, destacando as contribuições da formação inicial e continuada neste processo de construção curricular ancorada nos cotidianos, o que já fora discutido por nós ao longo desta pesquisa.

A última questão que compõe o este estudo versa sobre o que os/as docentes levavam/levam em consideração no processo de produção curricular. Abaixo, apresentaremos os relatos trazidos pelos/as professores/as que participaram enquanto sujeitos do nosso estudo.

Quadro 5 - Considerações e influências no processo de produção de currículos

Aroeira	É necessário considerar na produção curricular a realidade da escola e da comunidade a qual ela estar inserida.
Bromélia	Objetivos, habilidades, projetos...
Angico	De suma importância adequar o currículo a realidade da Comunidade Escolar em que se está inserido.
Cacto	A realidade da turma observando as peculiaridades.
Carnaúba	As singularidades e o que cada turma e aluno necessitam.
Caroá	O currículo é feito para garantir um aprendizado significativo.
Quixaba	Analisar as novas práticas escolares, levando em conta as necessidades dos alunos, introduzindo a tecnologia educacional.
Coroa-de-Frade	As características do ambiente, das particularidades, e das necessidades que são encontradas nestes lugares são levadas em consideração.
Cumarú	A base para a aprendizagem e acesso para a elaboração da informação, participação e entendimento do ensino.
Jitirana	Torná-lo inclusivo para a realidade dos discentes.
Ipê Roxo	Experiências de trabalho.

Jurema	Levo em conta principalmente as necessidades apresentadas pelos estudantes, suas necessidades e aprendizagens. Além disso, considero que também sou influenciada pelo que aprendi ao longo da minha formação inicial e continuada, bem como pelas experiências que já vive em sala de aula ao longo desses 9 anos da atuação na docência. Também considero o orientador curricular do município e o currículo de Pernambuco, porque acredito que, apesar de não podermos vivê-lo em sua totalidade, por diferentes motivos como a realidade da turma e minha autonomia enquanto professora, ele pode nos ajudar a desenvolver um ensino de qualidade pautado não apenas nos conteúdos tradicionais com os quais tivemos contato enquanto alunos que fomos.
Malícia	A realidade da unidade de ensino e as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, acolhimento e valorização da diversidade.
Xique-Xique	Os conteúdos ou os saberes do educando que permitem que o mesmo possa progredir e avançar em seus conhecimentos, sendo protagonista do seu próprio conhecimento.
Malva Branca	Formação pedagógica
Palma	As relações das crianças com os saberes, a forma do planejamento para contribuir no processo de aprendizagem.
Mandacaru	Diretores, professores e profissionais da educação etc. Um conjunto com base em elaborar o currículo.

Fonte: Questionário.

Somos levados a relacionar estes relatos com o que alguns/mas docentes apresentaram em questões anteriores. Destaco, aqui, as professoras Aroeira e Caroa, que em suas respectivas respostas para a questão anterior, que versou sobre as contribuições dos espaços para a produção de currículo, não apresentaram respostas, o que nos leva a compreender, a partir desse *não-dizer*, que não há contribuições dos espaços educativos para esse processo. Assim, se não há

contribuições desses espaços educativos, questionamo-nos se há contribuições de outros espaços, sendo que na atual questão, as professoras relatam levar em consideração para a produção de currículo as aprendizagens significativas e a realidade dos/as estudantes. Nesse sentido, levantamos o seguinte questionamento: Mas, se leva-se em consideração a realidade dos/as estudantes, a comunidade, conseqüentemente, não seria espaço de contribuição nesse processo?

A partir dos questionamentos apresentados, somos conduzidos à compreensão de que os espaços educativos não-escolares, ou seja, as Redes Associacionistas, são espaços de formação que contribuem para a produção de currículo, mas são silenciados/as nas falas dos/as docentes. Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 130) afirma que “o não-dito, o silêncio, significa”. A autora continua enfatizando que “para compreender um discurso, devemos nos perguntar sistematicamente o que ele cala” (Idem, p. 130).

Refletindo sobre as categorias apresentadas por Orlandi e relacionando-as com o silenciamento das Redes Associacionistas e dos saberes que emergem das mesmas, compreendemos que há, mesmo que de forma não-intencional, uma tentativa de silenciar, ou mesmo não-dizer que os espaços educativos não-formais e os saberes que neles se materializam, não contribuem na formação dos sujeitos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(Rubem Alves)

Nesta seção, mesmo considerando a impossibilidade de concluir este estudo, trazemos as nossas considerações finais em relação aos dados, à construção de conhecimentos, às teorias, aos métodos, aos espaços-tempos, dentre tantas outras questões que esta pesquisa revela e escancara no que tange à produção de currículos na Educação do Campo, considerando os discursos dos/as docentes à luz das Redes Associacionistas. Assim, resgatamos aqui os nossos objetivos, geral e específicos, a fim de desenhar os achados da pesquisa, bem como observando a maneira que cada um desses objetivos foi contemplado na medida em que construíamos e analisávamos os dados. Destaco aqui a relevância desta pesquisa, uma vez que a mesma pode nos aproximar de como os discursos dos/as docentes validam (ou não) a contribuição das RAs na produção de currículos das escolas do campo de Brejo da Madre de Deus – PE.

De início, consideramos importante enfatizar a insatisfatória aderência dos/as docentes camponeses/as do município à nossa pesquisa, tendo em vista que, de um total 112 professores/as que atuam nas escolas do nosso campo empírico de estudo, apenas 17 participaram respondendo o questionário disponibilizado em plataforma digital, ou seja, um pouco mais de 80% dos/as professores/as não participaram do nosso estudo. Apesar de esse dado não contemplar nenhum dos nossos objetivos, consideramos que o mesmo impacta diretamente no desenvolvimento deste estudo.

Acreditamos ser relevante trazer para estas considerações a pergunta que norteou essa pesquisa, que consistiu em questionar “de que forma as Redes Associacionistas contribuem para a produção curricular das/os professoras/es que atuam em escolas localizadas no campo?”. E, para respondê-la, torna-se necessário pontuar algumas questões a partir do questionário respondido pelos/as docentes participantes deste estudo.

Ressaltamos que a nossa pergunta, mesmo que de forma bem discreta, ao analisarmos sua formação, apresenta um “pressuposto” não-intencional, considerando que, quando nos perguntamos “de que forma”, estamos afirmando que existem contribuições das RAs na produção de currículo das escolas do campo. Sendo assim, partimos de um ponto afirmativo que há certa contribuição desses espaços formativos na atuação profissional de professores/as e, conseqüentemente, os mesmos contribuem na dinâmica da produção de currículo.

Ao nos remeter às indagações que compõem o questionário a que foram submetidos os/as nossos/as pesquisados/as, é inevitável que sejam apresentadas aqui reflexões sobre algumas. Sendo assim, salientamos que o questionário foi posto tendo como objetivo a compreensão dos espaços, dos saberes, dos caminhos formativos vivenciados pelos/as docentes participantes da pesquisa, bem como acerca da produção de currículos nas escolas do campo. Considerando que o “fim” é o produto do meio, as escolhas que fazemos enquanto profissionais são advindas das nossas vivências enquanto sujeitos em constante formação. Então, refletindo sobre a questão que buscou identificar o que motivou os/as professores à escolherem a docência enquanto campo de atuação profissional, identificamos em algumas falas trazidas pelos/as mesmos/as que a docência é atribuída a um dom anterior. Assim, somos direcionados a problematizar a desprofissionalização da docência como um fenômeno que acontece de “dentro para dentro”, ou seja, a partir de tantos discursos disseminados na tentativa de desprofissionalizar a docência, muitos/as professores/as parecem limitar a sua crítica e atuarem como meros reprodutores desse discurso que desconsidera e descaracteriza a docência enquanto campo de atuação profissional, passando a atribuí-la a um sacerdócio.

Levamos em consideração, também, o tempo de atuação dos/as participantes da pesquisa em escolas do campo. Ao analisarmos essa questão, identificamos que apenas uma professora atua há mais de 10 anos em escola campestre, e, entendemos que o/a professor/a necessita de um tempo cronológico para aproximar-se e dialogar com as dinâmicas e demandas locais. Compreendendo que há esse grande número de docentes que atuam há um período de tempo considerado curto, somos conduzidos ao entendimento que as relações de troca de saberes com os espaços formativos do campo para além da escola não se apresentam nas falas

dos/as docentes, e pensamos que isso se dá pela ausência de vivências no âmbito das comunidades do campo, cujas escolas fazem parte deste estudo.

Em seguida, são apresentadas informações acerca da compreensão de currículo desses/as professores/as. Para nossa surpresa, alguns/mas destes apresentaram compreensões do que poderia vir a ser o currículo, que não se aproximam daquilo que é apontado por nós no capítulo nomeado de “Conversa com os/as teóricos/as”. Esses apontamentos provocam uma inquietude na medida em que o currículo e as discussões que permeiam esse significante apresentam-se como um fenômeno inerente ao fazer educacional e, conseqüentemente, à profissão docente. Porém, ao observarmos que há relatos de que o currículo seria um documento que contém informações pessoais e profissionais acerca de determinado sujeito, somos levados a questionar se os cursos de formação de professores têm considerado essa discussão e problematizado alguns conceitos que apresentam-se como centrais na formação e na profissão docente.

Após finalizarmos essa seção sobre formação e atuação profissional, além da concepção do que pode vir a ser currículo, o questionário direcionou-se para o nosso objeto de estudo, a saber: a produção do currículo na Educação do Campo, não dissociando essa produção das Redes Associacionistas.

Assim, buscamos conhecer as RAs presentes no trajeto formativo dos/as professores/as do campo, questionando sobre a participação dos/as mesmos/as em outro processo formativo antes da formação para a docência, a exemplo de graduações ou cursos técnicos em outras áreas do conhecimento e de atuação profissional, sendo que os/as 17 participantes afirmaram não terem acessado outros espaços. Ao relacionarmos isto com a motivação profissional, de certa forma, mesmo considerando que a docência não é dom, nem apenas vocação, mas diante do apontamento da formação inicial estar voltada para a docência, compreendemos que, de certa forma, há uma escolha dos/as nossos/as participantes por esse campo de atuação profissional, diante de um leque que contempla tantas outras possibilidades. Consideramos esse um dado positivo na medida em que a docência, por vezes, se apresenta como uma 2ª opção profissional, ou mesmo uma opção profissional provisória.

Em seguida, ao questionarmos os/as professores/as sobre terem algum tipo de orientação pedagógica para a produção do currículo, espaços como a SEDUC,

as Formações Continuadas, a BNCC e o PNAIC, são recorrentes nas falas dos/as professores/as, enquanto os espaços não escolares ou não-formais são representados com a sinalização dos espaços religiosos, que são citados uma única vez. Isso nos leva a questionar sobre a laicidade do espaço escolar, ou seja, nenhuma instituição religiosa deve exercer influência sobre os espaços escolares, principalmente sobre o currículo. Além disso, nos questionamos sobre o não-aparecimento dos espaços de troca de saberes tão latentes em territórios camponeses, a exemplo das associações de moradores, dos sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre tantos outros que existem no município de Brejo da Madre de Deus e que parecem não dialogar com as escolas ou não terem abertura para isso.

Por conseguinte, quando questionamos os/as professores/as sobre apoios ou contribuições das RAs, somos surpreendidos com alguns apontamentos que não dialogam com a questão, a exemplo de “coordenação escolar; BNCC; Encontros com Professores e Coordenadores”, sendo que estas não se caracterizam como apoio, mas como funções e situações de diálogo. Concordamos que os momentos de troca de saberes são importantes e, de certa forma, caracterizam-se como RAs, mas na questão anterior, os espaços que são apontados são os espaços formais de ensino, ou seja, não há como citar contribuições advindas de espaços que não são citados.

Por fim, mas não menos importante, questionamos os/as docentes sobre o que os/as mesmos/as levam em consideração no processo de produção curricular, e a grande maioria dos/as pesquisados/as relata que considera as demandas, as dinâmicas e as especificidades dos/as estudantes e da comunidade em que os/as mesmos/as estão inseridos/as. Porém, quando relacionamos com as respostas que foram apresentadas em questões anteriores, percebemos que a produção de currículo aparece, segundo os apontamentos destes/as mesmos/as docentes, permeada pela BNCC, pelo PNAIC, por Formações Continuadas ou mesmo por encontros promovidos pela SEDUC. Mas, durante todo o questionário, os/as professores sequer apontaram para a reunião de pais e mestres ou reuniões das comunidades como momentos que contribuem ou que levam em consideração para a produção de currículo.

Dos nossos objetivos específicos, que consistiram em Identificar as RAs presentes no trajeto formativo dos/as professores/as bem como os saberes disponibilizados/fomentados pelas mesmas na formação para a formação desses/as professores/as, apresentaram-se limitados no que se refere às respostas a esses dados, pois os mesmos praticamente não aparecem nas falas dos/as docentes. No terceiro objetivo, intentamos analisar os discursos desses/as professores/as sobre possíveis contribuições das RAs para a produção curricular, porém, ao analisarmos esses discursos, percebemos que as RAs são silenciadas e desconsideradas nas falas dos/as docentes do campo de Brejo da Madre de Deus – PE.

No geral, objetivávamos compreender, a partir dos discursos dos/as docentes do campo de Brejo da Madre de Deus – PE, possíveis contribuições das Redes Associacionistas para a produção curricular. Porém, a partir dos discursos dos/as professores/as com os quais trabalhamos nesta pesquisa, percebemos que, tanto as RAs quanto os saberes fomentados e vivenciados pelas/nas mesmas, foram/são desconsiderados. Isso nos leva a questionar sobre o fenômeno que chamaremos aqui de “desmobilização e despolitização docente”. Desmobilização na medida em que a não-consideração dos espaços educativos outros enquanto formativos importantes, desmembram a docência do movimento em defesa de uma educação democrática e dialógica. Despolitização, porque os espaços sindicais, as associações de moradores, de trabalhadores rurais e o próprio MST são lugares em que se vicenciam momentos de formação política. Desatrear a docência dessa formação é promover um movimento contra a formação política desses/as professores/as.

Concluimos estas considerações e essa pesquisa com mais questionamentos do que respostas. Interessa-nos, a partir deste estudo, buscar compreender como os espaços formativos não-escolares têm buscado na escola seu lugar de fala na defesa por uma educação democrática, diversa e plural. É possível pensar em uma escola desvencilhada dos movimentos sociais em defesa da educação? As formações (inicial e continuada) de docentes em seus projetos pedagógicos têm contemplado momentos formativos que reflitam sobre a pedagogia para além das salas de aula?

Essas e outras questões devem nortear próximos estudos que se interessem sobre a discussão das Redes Associacionistas, bem como daqueles que se

interessem pela educação em uma perspectiva mais ampla e não somente dentro dos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gisele Morilha. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral:** laços, entrelaçamentos e tensionamentos. Tese (Doutorado em Educação) – UCDB. 245 f. Campo Grande, 2015.
- ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação Do Campo:** Narrativas De Professoras Alfabetizadoras De Classes Multisseriadas. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp. 228 f. Campinas, 2016.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo:** processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de Julho de 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Vol. 2. Brasília. BF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Que educação básica para os povos do campo?** Luziania, Goiás, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por Uma Educação do Campo.** 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AZZARITI, M. SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E TORTURA: VIOLÊNCIA E SENTIDOS. **Percursos Lingüísticos**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 120–132, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/10359>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciéllo Marinho da; COSTA, Lucinete Gadelha da. **Da Educação Rural à Educação do Campo:** A Luta dos Movimentos Sociais do Campo por um Paradigma Contra-Hegemônico de Educação. 19^o EPENN. João Pessoa, 2009.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <<http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em 29 de Julho de 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Cidades e Estados: Senso Demográfico de 2015.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/brejo-da-madre-de-deus.html>. Acesso em 14 de Novembro de 2018.
- CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo em movimento.** Currículo sem fronteiras, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em 30 de Outubro de 2018.

DANIELI, João Paulo. **Educação do campo e movimentos sociais no Sudoeste do Paraná: lutas, redes e alguns apontamentos históricos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Unioeste. 219 f. Maringá, 2014.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas.** Tese (Doutorado em Sociologia) – UFPE. Recife, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação.** 6ª ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Eloísa Dias. **A Contribuição dos Movimentos Sociais para a Efetivação da Educação do Campo: A Experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 135, p. 371-389, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200371&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de Julho de 2018.

LACLAU, Ernesto. **Os Novos Movimentos Sociais E A Pluralidade Do Social.** Rev. Latin American Studies, nº 29. Traduzido Tradutec – SP. Amsterdã, 1983.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Educação Do Campo Como Espaço Em Disputa: Análise dos Discursos do Material Didático do Projovem Campo - Saberes Da Terra.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de Julho de 2018.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva.** In. **Políticas de Currículo: pesquisa e articulações discursivas.** Curitiba: CRV, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 9º Ed, Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Mota. **Educação do Campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil.** Tese de doutorado. Recife, 2008.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus – PE.** Dissertação de mestrado. Recife, 2017.

SANTOS, Joana Ribeiro. **Movimentos sociais, greves docentes e “redes educativas”**: filmes, conversas e fotografias que nos questionam nos currículos. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ. 237 f. Rio de Janeiro, 2018. SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/level.php?component=56&item=1&lang=pt>> Acesso em 27 de Julho de 2018.

SILVA, Douglas Ferreira da; SILVA, Jaqueline Barbosa da. A PRESENÇA DAS REDES ASSOCIACIONISTAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS EDUCADORES/AS CAMPESINOS/AS DE BREJO DA MADRE DE DEUS/PE. **Revista Educare** – UFPB, p. 223 – 245. João Pessoa, 2017.

SILVA, Janini Paula da. **Educação do campo**: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. Dissertação de mestrado. Recife, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Campesinos por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. In. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012, p. 407-436.

ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 337 p.

11) O que motivou sua escolha profissional?

12) Você recebe alguma orientação pedagógica para a elaboração curricular?
() Sim () Não

13) Em caso de resposta positiva para a questão 15, responda a origem da(s) mesma(s):

- () Secretaria de Educação
 - () Espaços sindicais
 - () Associação dos Moradores
 - () Espaços Religiosos
 - () Comunidade
 - () Programas institucionais
 - () PNAIC (Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa)
 - () BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
 - () Formações Continuadas/Capacitações
 - () Outra. Qual(is)?
-

14) Detalhe o tipo de apoio recebido:

15) Faça uma breve descrição sobre o que você leva em consideração no momento da elaboração curricular?

Nome: _____

Local: _____

Data: / / 2020

ANEXO B – ESCOLAS DO CAMPO DE BREJO DA MADRE DE DEUS

ORDEM POR SETOR	ESCOLA	LOCALIDADE	SETOR	DATA DE FUNDAÇÃO
1	Escola Mun. Epaminondas Mendonça	Distrito de Fazenda Nova	- ¹¹	12/03/1987
2	Escola Mun. Fábio Corrêa de Oliveira	Distrito de Fazenda Nova	-	- ¹²
3	Escola Mun. São Domingos	Distrito de São Domingos	-	07/09/1999
4	Centro Educativo Santa Maria	Distrito de São Domingos	-	06/10/1999
5	Escola Mun. Maria da Glória Oliveira de Aguiar	Sede	-	06/10/1999
6	Escola Municipal Nossa Senhora do Bom Conselho	Sede	-	07/09/1999
7	Escola Mun. José Inácio Cavalcanti da Silva	Sede	-	-
8	Escola Mun. Avelino Caetano de Araújo	Sítio Quatis	A	16/05/1985
9	Escola Mun, Cônego Duarte	Sítio Tabocas	A	16/05/1985
10	Escola Mun. Cônego Lira	Distrito de Barra do Farias	A	16/05/1985

¹¹ (-)Escolas localizadas em áreas urbanas do município têm coordenação pedagógica e direção própria na escola, não necessitando de coordenação setorial;

¹² Informações sobre data/ano de fundação inexistentes no acervo histórico da Secretaria de Educação.

11	Escola Mun. Dr. Paulo Guerra	Distrito de Barra do Farias	A	16/05/1985
12	Escola Mun. João Bernardo Filho	Povoado De Fazenda Velha	A	16/05/1985
13	Escola Mun. Orestes de Freitas	Distrito de Barra do Farias	A	16/05/1985
14	Escola Mun. Pedro Tomé de Lima	Sítio Colônia	A	-
15	Escola Mun. Capitão Nicolau Mendonça	Sítio Riacho de Pedro	Atualmente Desativada 13	16/05/1985
16	Escola Mun. Cícero de Barros Velho	Sítio Jaracatiá	Atualmente desativada	16/05/1985
17	Escola Mun. João Sidrônio de Freitas	Sítio Tabocas	Atualmente desativada	16/05/1985
18	Escola Mun. Manoel José dos Santos	Sítio Jucá	Atualmente desativada	16/05/1985
19	Escola Mun. Pedro Clímaco Florêncio	Sítio Poços	Atualmente desativada	07/09/1999
20	Escola Mun. Santa Ana	Sítio Salobro	Atualmente desativada	07/09/1999
21	Escola Mun. Cândido Batista de Aguiar	Sítio São Paulo	B	16/05/1985
22	Escola Mun. Fausto Vieira dos Santos	Sítio Catolé	B	16/05/1985
23	Escola Mun. Gonçalves Dias	Sítio Cachoeira de Mandaçaia	B	16/05/1985

¹³ Escolas que se encontram desativadas pela ausência de alunos suficientes para a garantia do funcionamento da unidade, segundo informações da Secretaria de Educação.

24	Escola Mun. Pereira da Costa	Distrito de Mandaçaia	B	16/05/1985
25	Escola Mun. Tiradentes	Sítio Cachoeira de Mandaçaia	B	16/05/1985
26	Escola Mun. Artur Leonel de Castro	Sítio Caldeirão	C	16/05/1985
27	Escola Mun. Cel. Cândido Tavares	Sítio Estrago	C	16/05/1985
28	Escola Mun. Dudu Queiroz	Sítio Juá	C	16/05/1985
29	Escola Mun. José Batista da Silva	Sítio Açudinho	C	07/09/1999
30	Escola Mun. Nossa Senhora do desterro	Sítio Tambor de Cima	C	16/05/1985
31	Escola Mun. Ricardo Gervásio do Nascimento	Sítio Tambor de Baixo	C	07/09/1999
32	Escola Mun. São Felipe Nery	Sítio Madre de Deus	C	16/05/1985
33	Escola Mun. Fortunato Rosa dos Santos	Sítio Alto do Raposo	D	21/07/1992
34	Escola Mun. Gustavo Marinho Falcão	Sítio Baixinha	D	16/05/1985
35	Escola Mun. Joaquim Nabuco	Sítio Oitis	D	16/05/1985
36	Escola Mun. José Belarmino da Costa	Sítio Brejinho	D	21/07/1992
37	Escola Mun. José Teotônio de Lima	Sítio Paridas	D	07/09/1999

38	Escola Mun. Quitério Pereira de Souza	Sítio Serra Rasa	D	21/07/1992
39	Escola Mun. Sebastião Tavares de Souza Campos	Sítio Cacimba de Pedro	D	16/05/1985
40	Escola Mun. Abel de Freitas	Sítio Teixeira	E	16/05/1985
41	Escola Mun. Abílio Telmo	Sítio Cajueiro	E	16/05/1985
42	Escola Mun. Antônio Severino dos Prazeres	Sítio Cavalo Russo	E	16/05/1985
43	Escola Mun. Artur de Souza Lima	Sítio Santa Rosa	E	16/05/1985
44	Escola Mun. Cordeiro de Carvalho	Sítio Preguiça	E	16/05/1985
45	Escola Mun. João Batista da Silveira	Sítio Amaro	E	16/05/1985
46	Escola Mun. João Caetano da Silva	Sítio São Gonçalo	E	07/09/1999
47	Escola Mun. João Francisco de Oliveira	Sítio Navalha	E	21/07/1992
48	Escola Mun. Sebastião Lourenço dos Santos	Sítio Xéu	E	07/09/1999
49	Escola Mun. Thereza Trindade Rangel de Paiva	Sítio Conceição	E	07/09/1999
50	Escola Mun. Benedito de Souza Dantas	Sítio Bandeira	F	16/05/1985

51	Escola Mun. Domício Lourenço	Sítio Lagoa do Navio	F	07/09/1999
52	Escola Mun. Emília Enedita Batista da Silva	Sítio Olho D'água do Púcaro	F	07/09/1999
53	Escola Mun. José Bonifácio	Sítio Logradouro	F	16/05/1985
54	Escola Mun. Padre José Leão	Sítio Navio	F	16/05/1985
55	Escola Mun. Pedro Antônio de Araújo	Sítio Passagem do Moleque	F	21/07/1992
56	Escola Mun. Raimundo Antônio de Araújo	Sítio Queimadas	F	07/09/1999
57	Escola Municipal Sebastião da Silva Nascimento	Sítio Lagoa de Pedra	F	07/09/1999

Fonte: Construção própria sob análise de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus/PE.

**ANEXO C – ESCOLAS, COMUNIDADES E SETORES ENVOLVIDOS NA
PESQUISA**

ESCOLA	LOCALIDADE	SETOR ¹⁴
Escola Mun. Avelino Caetano de Araújo	Sítio Quatis	A
Escola Mun. Gonçalves Dias	Sítio Cachoeira de Mandaçaia	B
Escola Mun. Pereira da Costa	Distrito de Mandaçaia	B
Escola Mun. Artur Leonel de Castro	Sítio Caldeirão	C
Escola Mun. José Batista da Silva	Sítio Açudinho	C
Escola Mun. Ricardo Gervásio do Nascimento	Sítio Tambor de Baixo	C
Escola Mun. São Felipe Nery	Sítio Madre de Deus	C
Escola Mun. Gustavo Marinho Falcão	Sítio Baixinha	D
Escola Mun. Sebastião Lourenço dos Santos	Sítio Xéu	E
Escola Mun. Benedito de Souza Dantas	Sítio Bandeira	F
Escola Mun. José Bonifácio	Sítio Logradouro	F
Escola Mun. Pedro Antônio de Araújo	Sítio Passagem do Moleque	F
Escola Mun. Raimundo Antônio de Araújo	Sítio Queimadas	F
Escola Municipal Sebastião da Silva Nascimento	Sítio Lagoa de Pedra	F

Fonte: Construção própria sob análise de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus/PE.

¹⁴ Ver Anexo II