



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

ANTÔNIO SEVERINO DA SILVA

**MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: saberes camponeses
que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as
estudantes e das professoras**

CARUARU

2022

ANTÔNIO SEVERINO DA SILVA

**MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: saberes camponeses
que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as
estudantes e das professoras**

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: Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco

CARUARU

2022

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 – 2309

S586m Silva, Antônio Severino da.
Memórias pedagógicas da educação do campo: saberes camponeses que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as estudantes e das professoras. / Antônio Severino da Silva. – 2022.
134 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Escolas rurais. 2. Estudantes – Conhecimento e aprendizagem.
3. Professores - Formação. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-092)

ANTÔNIO SEVERINO DA SILVA

**MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: saberes camponeses
que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as
estudantes e das professoras**

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: 12/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Assim como o agricultor semeia a semente na terra, rega, cuida, limpa o mato, na certeza da flor e de que a terra dará os frutos do sustento, devemos plantar uma semente de esperança em nossos corações e dela cuidar, protege-la e a regar, para que possa dar bons frutos e que possamos ter uma farta colheita. Assim, quero aqui externar minha gratidão a todos(as) que foram verdadeiras fontes de esperança, ao longo da produção desta pesquisa, que, mesmo em dias nublados, estiveram presentes nessa plantação, de mãos dadas e olhar erguido, na certeza de que sempre teremos uns(as) aos(às) outros(as).

Agradeço:

a Deus e às forças da natureza, em quem deposito fé e esperança, por terem me oportunizado a dádiva da vida, fazendo-me perceber que nunca estou só;

a minha mãe, **Ozélia** (*in memoriam*), que foi e é, em minha vida, o maior exemplo de resistência, humildade e dignidade, por ter me conduzido pelos caminhos da educação e ter me ensinado, com o seu exemplo, a ser teimoso e nunca desistir diante dos desafios da vida, sempre apoiando e aconselhando de forma incondicional nas minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais;

a minha esposa e companheira Jeiziane e as minhas filhas, as flores mais lindas do meu jardim da vida – **Maísa** e **Cecília** –, que vibraram comigo desde a aprovação no Mestrado e participaram de todos os percursos em cada abraço, e que muitas vezes participaram das aulas, arrancando-nos sorrisos e tornando a caminhada ainda mais suave e alegre;

a todos(as) os(as) meus(minhas) irmãos(ãs), na pessoa de Rute Letícia, que sempre esteve comigo, Ana Paula, Joselma, Edonias e Maria José; aos meus familiares, que estiveram torcendo para que esse caminho fosse concluído;

à professora **Dr^a Maria Joselma do Nascimento Franco**, minha orientadora, pela dedicação e contribuições enquanto vida acadêmica e no percurso dessa trajetória. Por ter sido o anjo mandado do céu para conduzir-me nos momentos de decisão, por cada ensinamento crítico e orientação para a construção da autonomia e também pelo rigor metodológico de forma

amorosa e amiga; por estar sempre comigo e por acreditar em cada um de seus(suas) orientandos(as); obrigado pelos espaços-tempos de formação, pela dedicação e pelos ensinamentos, que reverberaram em minha formação humana;

a todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC, que contribuíram para a minha formação e foram me apresentando os desafios e as possibilidades de ser Mestre em Educação, bem como a todos os professores com que estudei, em todo meu percurso formativo, desde a educação infantil até os dias atuais; em especial as professoras: Maria Júlia, Karla Acioli, Conceição, Ana Sartore, Katharine Ninive, Allene Lage e aos professores Saulo Feitosa, Sandro Guimarães, Everaldo Fernandes e Janssen Felipe;

às professoras **Jaqueline Barbosa** e **Lucinalva Andrade (Nina)**, de forma muito especial, por participar dos momentos de aprendizagens construídas e pelo zelo com esta pesquisa; gratidão pelo carinho e afeto ao longo desse processo;

aos amigos do Mestrado, da turma 2021, em especial a Jessica Villiana, Vanessa Rebeca, Anderson, Ariselma, Juliana, Luiz, Rita, Cícero, Thayline, Matheus e, de forma muito especial, a Márcia (minha *pareia* de estudos e produções), que muitas vezes me conduziu nos estudos, pelas horas de apoio, desabafo e incentivo, com palavras que traziam fé e ânimo na caminhada. Agradeço também às amigas Elifalety Maciel e Edjane, por tantas ajudas e pela torcida motivante;

a Rodrigo Albuquerque, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, que sempre nos atendeu, ajudou e orientou de forma tão gentil e prestativa;

ao Grupo de Estudos do Centro Paulo Freire, na pessoa de sua Presidente Erivalda Torres, por todas as oportunidades formativas regadas pelas rodas de diálogo e pela socialização de saberes; neste grupo aprendi que todos(as) têm algo a ensinar e a aprender;

aos membros do Partido dos Trabalhadores de Bezerros, da COOPASA e da AMPAS, espaços-tempos em que podemos exercitar o companheirismo e seguir refletindo sobre Educação do Campo, vivenciando e lutando na prática diária pela tão sonhada transformação social;

ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à Presidente Dilma Rousseff, por terem investido na educação como política pública e acreditado na interiorização da Universidade Pública, oportunizando a mim e a muitos/as outros/as a realização do sonho de continuar estudando, algo que parecia impossível – minha enorme gratidão;

aos meus ex-estudantes das Escolas do Campo e a todos/as que fazem parte deste espaço-território tão cheio de vida, solidariedade e luta; a toda a comunidade de Sapucarana e à escola campo de pesquisa, que compreendeu o objetivo desta pesquisa, abrindo suas portas, bem como a todos/as os(as) estudantes e professoras participantes desta pesquisa, que compartilharam suas experiências de forma tão afetuosa e sensível;

à Seduc - Bezerros, pelos dados fornecidos e pelo apoio, obrigado por todos os saberes partilhados ao longo dessa caminhada.

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

(SANTOS, 2006, p. 26)

RESUMO

A pesquisa tem como objeto as “**Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**”. Desenvolvida no Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea (PPGEudC), na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, na linha Docência, Ensino e Aprendizagem. Situa-se nas discussões acerca dos saberes do campo, com foco na relação memórias pedagógicas e os saberes camponeses, na formação dos sujeitos. O campo pesquisado foi uma escola camponesa no Agreste pernambucano. O problema de pesquisa: **Quais as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas os saberes camponeses, que emergem na formação de seus estudantes e dos professores?** Como objetivo geral: **Analisar as memórias pedagógicas da educação do campo e nelas os saberes que emergem na formação de seus estudantes e dos professores.** E específicos: Identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais que tratam da educação do campo; levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos/as estudantes e dos/as professores/as no contexto camponês; e analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo. Fundamentamos os saberes dos povos nos territórios camponeses em Lemos (2013), as instituições escolares do campo em Freire (2006), Alencar (2016), Aroyo (2009), Hage (2005), Caldart (2002) e Lage (2013); e as memórias pedagógicas do campo em Bosi (2003), Halbwachs (2006) e Seligmann-Silva (2012). A metodologia é de abordagem qualitativa, com procedimentos de análise documental e análise de conteúdo (MORAES, 1999). Os resultados mostram que os saberes do campo nos marcos legais não garantem as experiências formativas pautadas no paradigma educação do campo a partir da classe trabalhadora. Os saberes do campo, nos documentos oficiais próprios dos estudantes, são pautados na identidade rural, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia, nas relações entre escola, comunidade e nos movimentos sociais, na solidariedade e no diálogo com a sociedade. A influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo, mostram que a afetuosidade mobiliza sujeitos a resistirem e transformarem o território, a partir das relações entre humanos, a natureza e a cultura. As memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos participantes no contexto camponês vão se reinventando, apropriando-se da cultura, construindo a trajetória sócio histórica, os saberes, os valores, a concepção de mundo e o conceito de educação na vida dos sujeitos. Enfim, **as memórias pedagógicas da educação do campo e nelas os saberes que emergem na formação dos participantes**, temos a força e a potência destas mobilizando os sujeitos, as lutas e os saberes na superação dos desafios no território, tendo a educação como resistência, construindo-se a partir do vivido, dos saberes, do trabalho e das memórias. Os “achados” explicitam a necessidade da superação da concepção da educação rural, que impossibilita os saberes chegarem ao currículo e à prática educativa, além de mobilizar os saberes/fazeres coletivos marcantes na identidade dos sujeitos e sua relação com o território.

PALAVRAS-CHAVE: MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS; ESCOLAS DO CAMPO; SABERES CAMPONESES.

ABSTRACT

The research has as its object the “**Pedagogical memories about peasant knowledge in the training of students and teachers in the countryside**”. Developed in the Postgraduate Program in Contemporary Education (PPGEudC) at the Federal University of Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, in the Teaching, Teaching and Learning line. It is situated in the discussions about the knowledge of the field, focusing on the relationship: pedagogical memories and the peasant knowledge in the formation of the subjects. The field researched was a peasant school in Agreste Pernambucano. The research problem: **What are the pedagogical memories of rural education and in them the peasant knowledge that emerges in the training of its students and teachers?** As a general objective: **To analyze the pedagogical memories of rural education and in them the knowledge that emerges in the training of its students and teachers.** And specific: Identify which field knowledge circulates in official documents dealing with field education; to raise the pedagogical memories that drive the formation of students and teachers in the peasant context; and to analyze the influence of pedagogical memories in the conduct of life, from the paradigm of rural education. We base the knowledge of the people in the peasant territories in Lemos (2013), the rural school institutions in Freire (2006), Alencar (2016), Aroyo (2009), Hage (2005), Caldart (2002) and Lage (2013); and the pedagogical memories of the field in Bosi (2003), Halbwachs (2006) and Seligmann-Silva (2012). The methodology has a qualitative approach, with procedures for document analysis and content analysis (MORAES, 1999). The results show that field knowledge within legal frameworks does not guarantee formative experiences based on the rural education paradigm from the working class. Field knowledge in the students' official documents is based on rural identity, collective memory, the science and technology network, relationships between school, community and social movements, solidarity and dialogue with society. The influence of pedagogical memories in the conduct of life, based on the paradigm of rural education, shows that affection mobilizes subjects to resist and transform the territory, based on the relationships between humans, nature and culture. The pedagogical memories that drive the training of participants in the peasant context, these are reinventing themselves, appropriating the culture, building the socio-historical trajectory, knowledge, values, the conception of the world and the concept of education in the lives of the subjects. Finally, **the pedagogical memories of rural education and in them the knowledge that emerges in the formation of the participants,** we have the strength and power of these mobilizing the subjects, the struggles and the knowledge in overcoming the challenges in the territory, having education as resistance, building based on what has been lived, knowledge, work and memories. The findings explain the need to overcome the conception of rural education that makes it impossible for knowledge to reach the curriculum and pedagogical practice, in addition to mobilizing collective knowledge/doings that are striking in the identity of subjects and their relationship with the territory.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL MEMORIES; COUNTRYSIDE SCHOOLS; PEASANT KNOWLEDGE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos Sobre Educação do Campo por Reuniões e GT	26
Quadro 2	Trabalhos que se aproximam do objeto de pesquisa	28
Quadro 3	Trabalhos apresentados na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações	37
Quadro 4	Trabalhos apresentados no Repositório Digital da UFPE	43
Quadro 5	Dados de matrículas por segmento e modalidades de ensino	70
Quadro 6	Escola do contexto da pesquisa	73
Quadro 7	Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa	75
Quadro 8	Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa	76
Quadro 9	Perfil dos participantes da pesquisa	77
Quadro 10	Movimentos de desenvolvimento da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999)	81

LISTA DE SIGLAS

ACACE	Associação de Cooperação Agrícola do Ceará
AMPAS	Associação de Moradores e Produtores de Sapucarana
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMAIC	Centro Municipal de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EIRB	Escola Intermediária Rufina Borba
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JUPOC	Juventude Unida para Organização Comunitária
MST	Movimento Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PROCAMPO	Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFESA	Universidade Federal do Semiárido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
WWF	Fundo Mundial para a Natureza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ANPEd: o que nos dizem as produções acadêmicas?	24
2.1	O QUE DIZ A BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	37
2.2	O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DO REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE.	42
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
3.1	SABERES DOS POVOS NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS	49
3.2	AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PERTENCENTES AO CAMPO	53
3.3	MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	58
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	68
4.1.1	Organização da Rede Municipal de Educação em Bezerros e a Educação do Campo no Município	69
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA	71
4.3	POVOS DOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS DA TERRA DO TOMATE: sujeitos e colaboradores/(as) desta pesquisa	74
4.4	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS	78
4.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	80
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
5.1	CATEGORIAS ANALÍTICAS	84
5.2	OS SABERES DO CAMPO NOS MARCOS REGULATÓRIOS, VIA POLÍTICAS PÚBLICAS, EXPRESSAM-SE PELO CICLO PRODUTIVO, OS HÁBITOS ALIMENTARES DO CONTEXTO, O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, VALORES E A CULTURA QUE ALIMENTA A QUALIDADE DE VIDA	84
5.3	QUANDO A CONDUÇÃO DA VIDA É IMPULSIONADA PELO CONTEXTO CAMPONÊS E A FORMAÇÃO SE EXPLÍCITA PELA VIA DAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS, MATERIALIZANDO O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: aprendizagens mobilizadoras do ser e estar no mundo	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	130
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	131
	APÊNDICE C – ROTEIRO DO MEMORIAL	132
	APÊNDICE D – ROTEIRO DO MEMORIAL	133

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, após defesa apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC/UFPECAA), insere-se na linha de Docência, Ensino e Aprendizagem. Esta pesquisa nasce do interesse do pesquisador por este tema, fruto das inquietações crescentes ao longo do exercício do magistério e nas experiências vividas e sentidas na educação como estudante e sobretudo como professor das escolas do campo da rede pública de ensino municipal, ao longo da vida, exercendo funções pedagógicas e administrativas, e também como membro de associação rural, quando tive a oportunidade de acompanhar as lutas dos povos do campo para que as escolas pudessem continuar existindo no espaço rural com seu currículo ligado à vida.

A ideia central é compreender como as memórias pedagógicas e os saberes da educação do campo emergem da formação ofertada aos estudantes das escolas do campo, bem como reconhecer a influência das memórias, na tomada de decisão e na condução da sua vida, entrelaçadas pelo paradigma da educação do campo, levantando as memórias que impulsionam a formação e a construção das identidades de seus sujeitos, no ensino fundamental da rede pública municipal de Bezerros-PE. A **memória pedagógica** é nesta pesquisa compreendida enquanto um olhar sobre o passado, ancorada no processo sócio-histórico que cada sujeito traz consigo a partir da formação vivida em seu processo educativo.

Ao tratar deste objeto, destaco a relevância pessoal – como estudante e professor do campo –, social – pela importância em termos uma educação cujo currículo leve em consideração as vivências do cotidiano dos estudantes –, profissional – pois trabalho e atuo no seguimento pesquisado – e acadêmico – levando em consideração a necessidade de aprofundar o tema e a articulação entre a educação, o mundo e a vida dos sujeitos no meio acadêmico.

A educação do campo nasce nesta busca e faz parte dela. A formação é centrada no ser humano entrelaçado a um projeto de campo e sociedade, em que a escola se torna parte desta condição humana.

Aproximamo-nos das pesquisas educacionais das escolas básicas do campo para fortalecer o diálogo entre escolas, saberes, memórias e sujeitos do campo com a comunidade; uma pesquisa como elemento de construção de uma identidade destes povos enquanto seres

coletivos; um olhar não apenas com o campo, mas através dos sujeitos coletivos, que se encontram na escola e para além dela. Nesta perspectiva, buscamos a formação ofertada neste espaço, como construção de memórias e saberes legitimadores das expectativas e necessidades da comunidade.

Ao analisarmos a articulação entre a educação, o mundo e a vida dos sujeitos, buscamos construir uma escola em que os diferentes saberes estejam presentes no dia a dia dos sujeitos, na realidade atual, em uma compreensão de educação na relação entre educação e trabalho que esteja presente e encarnada na vida dos estudantes. Tais contradições, as potencialidades e os diferentes saberes precisam se tornar objeto de pesquisa, fortalecendo e vinculando a escola com a vida dos estudantes, não apenas para formar mão de obra, alienando esta e o trabalho, não apenas para manter a ordem, mas uma educação que aponte caminhos de superação dos problemas.

Nosso objeto de pesquisa “**Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**” constitui-se a partir das relevâncias pessoal, profissional, social e acadêmica. Tratamos da construção do objeto por meio de uma linha do tempo, iniciando pela relevância pessoal, depois como estudante da Educação Básica durante os anos finais e o Ensino Médio; vida profissional e pessoal; estudante do curso de licenciatura e pós-graduação em História, na FAFICA, e professor do campo em turma multisseriada; por fim estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na Linha de Pesquisa “Docência, Ensino e Aprendizagem”, no CAA-UFPE, em Caruaru.

Como relevância pessoal, o objeto traz profundas marcas, pois sou¹ fruto das escolas do campo, filho de pai agricultor sem-terra, em uma família de 8 irmãos e mãe zeladora da escola onde estudei; uma mãe que foi grande incentivadora e exemplo nos estudos e na vida. Além de filho de agricultores, sou parte e sujeito deste lugar; lugar que nos constitui como agentes participantes das transformações que almejamos. Ter no campo uma escola que busca transformar a realidade de vida dos seus sujeitos a partir de sua realidade sempre foi desafio mobilizador.

A relevância pessoal tem, nesse processo de vida que se entrelaça com a educação, parte fundamental na construção deste objeto, pois o sujeito se constitui a partir do lugar onde vive. Foi neste lugar que vivi, enfrentei as dificuldades, estudei, trabalhei na terra, me formei

1 A partir de então faremos uso no texto da 1ª pessoa do singular, pois aqui apresento referência a minha trajetória pessoal e a relevância do objeto de estudo na educação e na vida.

professor do território camponês e me constitui como pessoa humana. Trazer estas memórias do acontecido fortalecem a legitimidade do passado.

Enquanto relevância social, esta pesquisa será enriquecedora para a vila de Sapucarana, pois tanto ela quanto toda a cidade de Bezerros terão a possibilidade de fazer uma autorreflexão sobre o presente e os caminhos futuros da educação do campo, e trazer para o debate a atual situação em que se encontra esta modalidade de ensino. Sapucarana e Bezerros poderão analisar os motivos e tudo que se perdeu ao fechar suas Escolas de Base², reconhecendo a importância destas escolas para a vida, as memórias, os saberes e a manutenção da identidade deste lugar. Olhando os desafios do passado poderemos refazer o futuro, trabalhando para que as escolas e os sujeitos do campo tenham seu lugar de direito.

Sempre estudei na escola do campo. Fui estudante da Educação Básica aos anos finais e Ensino Médio na EIRB (Escola Intermediária Rufina Borba), entre os anos de 1987 (início da minha vida escolar) e 1998 (conclusão do Ensino Médio no Curso de Magistério). Como filho de agricultores, sempre precisei conciliar estudo e trabalho na roça, tanto para poder estudar, quanto para ajudar na renda da família. Em 1995, além do trabalho e dos estudos, iniciei uma nova e importante fase da vida, entrando para o Grupo de Jovens JUPOC (Juventude Unida para Organização Comunitária) ligado à PJMP (Pastoral da Juventude no Meio Popular), de onde veio a maior parte de minha formação crítico-cidadã, realidade esta que não é apenas minha, mas de muitos filhos de agricultores e estudantes pertencentes ao espaço rural.

Na caminhada com o Grupo Jovem, realizávamos encontros, tanto no próprio grupo, onde debatíamos questões sociais e políticas públicas para a juventude, quanto com a Pastoral, em grandes encontros de articulação e fortalecimento da juventude popular. Em 2004, participei do encontro nacional da PJMP, em Parnamirim-RN. Na comunidade de Sapucarana, sempre participei, junto com outros jovens, de muitos movimentos sociais: na construção de casas populares e realização da festa em homenagem ao santo padroeiro, na fundação da associação rural e da cooperativa.

Após terminar o 1º ano do Ensino Médio, fui obrigado a continuar os estudos em Bezerros, no Centro de Educação CEMAIC (Centro Municipal de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), pois a turma era reduzida e deixaria de existir no espaço rural.

² Escolas de Base é a denominação dada às escolas do campo na cidade de Bezerros. São escolas em sua maioria formada por apenas uma sala de aula, em formato multisseriado, localizadas no espaço rural.

Os desafios de ir à escola e voltar, todos os dias, assustavam-nos – várias vezes tínhamos que usar transporte alternativo –; mesmo assim conseguimos concluir. Junto com os estudos, continuavam as atividades no grupo de jovens e o trabalho no campo. Com a conclusão do Ensino Médio, vivendo no território campestre, continuar os estudos seria muito complicado. Nos dois anos seguintes, fiquei sem estudar, apenas trabalhando na colheita de verduras, como diarista ³, e mantendo as atividades sociais na comunidade. Sem oportunidades, esta é a realidade para a maioria dos filhos de agricultores, ao concluir o ensino médio: trabalhar na agricultura familiar, com os pais, ou como diarista, em outras plantações.

Os elementos trazidos acima mobilizam-me a teorizar o movimento de vida daqueles que habitam os espaços rurais e buscam permanecer e constituir-se nesse lugar. Toda essa trajetória leva-me a buscar sentidos nas memórias que trago, como sujeito do território, e me questionar a respeito do processo de formação que vem sendo ofertado aos estudantes das escolas do campo e dos movimentos de mudanças e permanências, tanto na construção das memórias quanto na elaboração desta formação.

No fim do ano 2000 prestei vestibular na FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru), sendo aprovado para o curso de História. Muitas mudanças e novos desafios se aproximavam. No ano seguinte, iniciava a graduação e fui convidado a ministrar aulas de História e Geografia na mesma escola em que havia estudado, sendo contratado como professor temporário, algo que me marcou bastante. Com a aprovação no concurso em Bezerros, no ano de 2004, fui remanejado de Sapucarana para o quilombo de Guaribas, no Distrito de Boas Novas, para ser professor da Escola Municipal José Ferreira da Silva, localizada no Quilombo Guaribas de Baixo, próximo à comunidade de Pau Santo. Ser professor de Escola de Base em um quilombo foi uma experiência bastante enriquecedora e inesquecível. Como afirma Freire,

Como **professor** não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. **O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.** (FREIRE, 2006, p. 95, grifos nossos).

3 O diarista é um trabalhador autônomo, estando assim o contratante dispensado de qualquer obrigação trabalhista. A pessoa não receberá por seu trabalho em forma de salário, mas de diária, que deverá ser paga no mesmo dia em que o serviço for prestado. No caso da diária na colheita de verduras ou no trabalho no campo, o valor da diária era estabelecido por produção, ou seja, quanto mais caixas de verduras fossem colhidas maior seria o valor recebido.

Conforme explicita o autor, a prática do professor precisa estar ligada àquilo que ele trabalha e vive em seu dia a dia com os estudantes, em sala de aula. O conhecimento não se dá fora do seu contexto de vida, mas na reflexão do vivido, do real, daquilo que está ao seu redor. Tanto nas aulas quanto na postura com os estudantes, sempre manteve a esperança em dias melhores e trabalhando a partir da realidade vivida e das condições de chegar a lugares outros que eles queiram. Lutando por melhor estrutura para a escola, buscamos reconhecimento da cultura ali tão presente e tão escondida, levamos a cultura local (dança da mazurca) para que a cidade conhecesse seus passos e sua letra, mostramos à comunidade escolar que sua cultura e sua gente eram motivo de orgulho para a comunidade e para toda a educação, trabalhando no chão da sala de aula aquilo que os alunos vivenciavam em seu cotidiano.

Para os sujeitos do campo, vencer o desafio de continuar estudando e lutar para que todos possam permanecer na escola é continuar derrubando os murros sociais, na busca pelo direito de estudar. A falta de reconhecimento é uma dificuldade ainda maior. O sacrifício de estudar somava-se à falta de reconhecimento e à precarização docente, pois tive que intercalar o trabalho no campo ao trabalho docente, para poder continuar estudando.

Neste mesmo período, junto às lutas com o trabalho no campo e na educação, houve fortalecimento do trabalho social junto à AMPAS (Associação de Moradores e Produtores de Sapucarana). Neste espaço, desde sua fundação, junto a outros companheiros, continuo engajado na luta pela organização dos sujeitos do campo, empenhado em elaborar e executar projetos que possam melhorar a vida, a produção e a educação do povo no território.

Junto à Associação, realizamos⁴ projetos de irrigação, venda dos produtos da terra, produzidos pelos agricultores, fortalecimento da Agricultura Familiar, o PAA (Projeto de Aquisição de Alimentos), projeto de criação de pequenos animais, compra e distribuição de grãos para alimentar animais, aquisição e distribuição de sementes, e participamos do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Na Associação, articulamos projetos na busca de fortalecer o homem do campo e a agricultura familiar na implementação de políticas públicas capazes de manter os povos em seu lugar de vida e construção de identidades, dando sentido à lógica de trabalho junto às escolas do campo.

⁴ A partir de então, retomamos o uso do verbo na 1ª pessoa do plural, pois nossa produção se dá no diálogo entre os autores e os participantes da pesquisa, neste círculo de produção científico-acadêmica.

A nossa trajetória constituída a partir destas demandas presentes nas comunidades articula-nos aos dizeres de Freire (2003), que estas relações têm valor epistêmico e que aquilo que se vive deve ser o verdadeiro objeto de estudo dentro da escola e da academia, o que ganha relevância ao afirmar que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE, 2003, p. 61).

Neste sentido, buscamos aprofundar os debates da educação do campo, na qual estou inserido, com as reflexões feitas na academia. Durante o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, na FAFICA, tivemos possibilidade de estudar com o Professor Dr. Jansem Felipe, que sempre nos incentivava a continuar na busca do saber, porém os desafios do trabalho no campo e em sala de aula nos afastavam do meio acadêmico.

Só no segundo semestre de 2015, após o processo de interiorização da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) através da criação do CAA (Centro Acadêmico de Agreste), em Caruaru, continuamos os estudos como aluno temporário, na disciplina Educação e Sociedade, com a Professora Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva, e na disciplina Educação do Campo, com a Professora Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco, o que nos encorajou para buscar o Mestrado e as pesquisas em Educação do Campo. A interiorização tem ofertado amplas possibilidades para os estudantes da região Agreste, além de mudanças nas condições socioeconômicas e elevação do nível educacional da população, contexto em que nos encontramos inseridos.

Os estudos e debates nessas disciplinas nos mobilizaram a perceber a importância do debate na realidade vivida no campo, refletido a partir do olhar de dentro da universidade. Foi a partir daí que elaboramos nosso projeto e pudemos construir o nosso objeto de pesquisa intitulado “**Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**”.

Em 2016.2, cursamos também a disciplina Tópicos Atuais em Educação: Formação Continuada, com a Professora Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco. Em 2017, a disciplina Direitos Humanos, com a Professora Dr^a. Ana Maria Barros, também como estudante temporário no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, na UFPE. As aulas nestas disciplinas contribuíam significativamente para adensar o nosso objeto de estudo e avançar na sua problematização, discutindo inclusive o fechamento das escolas do campo e os motivos que justificavam esta decisão, por parte dos gestores, bem como que memórias os estudantes e professores trazem desses espaços de educação.

Ver as escolas do campo sendo tratadas pelos gestores como um problema e não uma força, invadidas pelos programas de educação produzidos em gabinetes e pautadas no modelo do capital, que não reconhece o lugar de direito e o potencial de sua população, mobiliza-nos a refletir sobre esse movimento.

A não valorização dos saberes da população camponesa, o processo de abandono e fechamento destas escolas cada vez mais intenso e profundo, a forma como são selecionados/as os/as professores/as que ministram as aulas, a falta de estrutura e material que estas escolas sofrem e o olhar que se tem para estes espaços nos encorajaram a buscar a pesquisa em Educação, para assim termos embasamento legal e teórico no enfrentamento e priorização de uma escola que ofereça educação humanizada e dialógica, que trabalhe a partir do que vive, provocando sentidos, afetos e pertencimentos constituidores de memórias sensíveis em seus sujeitos, capazes de mobilizar uma vida.

Para a relevância acadêmica trazemos a realidade de vida de um povo que produz conhecimento a partir das suas relações com a terra, com seu território e suas organizações. Tais conhecimentos são debatidos nas organizações e devolvidos à comunidade em forma de ação e saber, fortalecendo a comunidade em seus saberes, e a academia, ao se aproximar destes saberes, ganha em profundidade, pois o debate na academia deve ser feito de forma real, a partir do concreto e não de forma superficial.

O debate na academia em torno da educação do campo, articulado aos movimentos sociais, tem constituído sentido, tanto ao trabalho nas escolas do campo quanto ao debate na própria academia, pois o sentido desta é pensar e repensar a partir das práticas sociais existentes no corpo social. Estas contribuições chegam à escola pela via das formações e das instituições sociais, para mobilizar o sentimento de pertença dos estudantes ao território, articulando o conhecimento sistematizado à vida e conscientizando-os de que são sujeitos de direito.

Neste sentido, a **relevância acadêmica** possibilita que sujeitos formados nos territórios campestres possam produzir, reconhecer e legitimar os saberes vivenciados pelos povos do campo. É a academia que fortalece o trabalho dos professores do campo, junto aos estudantes na sala de aula. Estes saberes, ao serem reconhecidos como científicos, ampliam a reflexão e o reconhecimento destes espaços.

A relevância acadêmica articulada à pessoal reverbera na atuação profissional, pois o fato de estar na academia, de trazer as questões do território articulada ao contexto de trabalho,

fortalece a constituição identitária dos estudantes. Por outro lado, profissionalmente temos como aprofundar a formação e a identidade dos/as professores/as e dos/as estudantes do campo.

A trajetória constituída faz com que nos debrucemos sobre o objeto de pesquisa, pois este faz parte de todo nosso cotidiano, bem como do de muitos outros jovens que habitam estes espaços e constroem suas memórias a partir do campo e de toda a caminhada como pessoa humana e como profissional, tendo este lugar como espaço de vivência e trabalho; como professor nas escolas do campo, nas relações com os estudantes e suas famílias, no dia a dia, em sala de aula, nas lutas na associação para que este lugar seja de fato um lugar de direito; a cada escola do campo fechada; ao reconhecer as relações de desvalorização e de invisibilidade destes sujeitos. Tal relação nos conduz ao desejo de fortalecer este contexto pela via da reflexão na academia e no debate social.

Traremos os saberes construídos nas escolas do campo, a partir das memórias pedagógicas de seus estudantes e professores/as, no intuito de legitimar o seu passado e reconhecer a força das memórias, na tomada de decisão, no presente. Concebemos a pesquisa como elemento na construção da identidade dos sujeitos do campo como coletividade. Um olhar não apenas sobre as memórias construídas na educação do campo pela formação dos estudantes, mas com e sobre os sujeitos do campo, na perspectiva da coletividade, para além das escolas, nas memórias que foram ao longo do tempo se construindo, reconhecendo as escolas do campo como espaço de legitimação dos saberes e humanização dos povos, capazes de construir sujeitos cada vez mais críticos, sensíveis e humanos.

Esta pesquisa se propõe a articular a educação, as memórias, o mundo e a vida, numa escola em que os diferentes saberes estejam presentes no dia a dia dos sujeitos, na realidade atual, em uma compreensão ampla de formação, na relação entre educação e trabalho, que esteja presente e encarnada na vida dos estudantes. Tais contradições, as potencialidades e os diferentes saberes precisam se tornar objeto de pesquisa, fortalecendo a escola e a vinculando com a vida dos estudantes, uma educação que aponte caminhos de superação destes paradigmas.

Sujeitos coletivos e históricos, com uma pedagogia própria, e não vindas de programas homogeneizantes; uma pedagogia sensível, que possa ir além, assumindo a função de construir outros campos teóricos que tenham força para reconhecer e validar os saberes dos povos; uma educação com foco no sujeito e não nos resultados externos, uma educação capaz de questionar e repensar as pedagogias de que eles são sujeitos e não meros destinatários; capaz de pensar como se articulam com as relações sociais de produção, de trabalho, com o padrão de poder,

dominação e subordinação. Como o percurso formativo nas escolas do campo pode deixar nos sujeitos memórias tão presentes e marcantes capazes de mobilizar toda uma vida. Estas pedagogias foram construídas e pensadas para alocar e sacrificá-los na formação, para expropriá-los da terra, da renda, do trabalho, do saber e do poder. Uma educação capaz de fazer-nos ver de forma mais clara as práticas educativas de hoje que nos constroem como inferiores. Assim como coloca Arroyo,

Essa afirmação de que há conhecimentos e **pedagogias fora**, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e ações coletivas daqueles pensados como inferiores é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de **outras experiências sociais** e de **Outros Sujeitos** como produtores de conhecimento e de pedagogias. Entretanto, os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem a reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos. As salas de aulas nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões. (ARROYO, 2012 p. 34, grifos nossos).

A educação precisa dar ênfase à formação humana, compreendendo as contradições como elemento construtor do conhecimento, estabelecendo-se como crítica à educação bancária e entendendo a formação como libertadora. Uma educação que nasce comprometida com a transformação da classe trabalhadora que vive no campo, que dialogue com os diferentes jeitos de produzir, de viver e de fazer a própria resistência, com os diferentes sujeitos e com outras experiências sociais. Como esclarece Caldart (2002, p. 22) “(...) não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações”, construindo sujeitos conscientes de sua condição, capazes de se posicionar a favor dos interesses dos camponeses, de uma sociedade mais justa, que lute contra as injustiças frente a um sistema reprodutor de desigualdades.

É preciso uma educação que traga em seus princípios a construção de uma práxis que dê conta de estabelecer o mundo do trabalho do campo, tendo este como princípio educativo; a educação como espaço de vida, de produção e de cultura, buscando novas relações sociais em articulação com a escola, as memórias pedagógicas, a sociedade e com os movimentos sociais, que articule os diferentes saberes, ou seja, conhecimentos científicos e saberes populares que contemplem os princípios e as matrizes pedagógicas da educação do campo, que articulem teoria e prática, contribuindo com a construção do pensamento contra-hegemônico, comprometendo-se com a construção de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento.

A educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART, 2002, p. 19). Pensando nisto, entendemos que a realidade vivida por estes sujeitos, em seus percursos formativos, articulada à escola, necessita ser pesquisada.

Diante de tais perspectivas, tomamos como objeto de estudo as **Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**. Como questão de pesquisa temos: **Quais as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas os saberes camponeses, que emergem na formação de seus estudantes e dos professores?** Diante do exposto, **pressupomos** que as memórias pedagógicas que emergem da formação nas escolas do campo têm força para nortear as escolhas dos estudantes, ao longo da vida. Tais memórias, além de legitimar o acontecido, trazem em si lembranças de um passado repleto de solidariedade, de afetos, de saberes, de vida e resistência. Logo, concordamos com Selimann-Silva (2006, p. 39), ao afirmar que “Não podemos esquecer que essa cultura da memória nasce da resistência à cultura do esquecimento oficial e a uma cultura da amnésia, do apagamento do passado, que caracteriza nossa sociedade globalizada pós-industrial”. Assim, a educação do campo é resistência, pois reafirma seu lugar formativo, a partir da realidade vivida, na construção de sujeitos críticos, sem perder o viés da humanização.

Neste sentido, consideramos necessário o debate deste objeto no cenário acadêmico. Trazemos como objetivo geral da pesquisa: **Analisar as memórias pedagógicas da educação do campo e nelas os saberes que emergem na formação de seus estudantes e dos professores**, através dos/as professores/as e estudantes do 9º ano das escolas do campo. Como objetivos específicos: **identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais; levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês; analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo**.

Realizamos estudos das pesquisas correlatas, desenvolvidas nos contextos epistêmicos da ANPED, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Digital da UFPE, entre os anos de 2010 e 2019, contemplando os descritores: **escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo**. Passaremos a apresentar as pesquisas correlatas que nos ajudam a precisar o nosso objeto de estudo, a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

2 PERCURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ANPED: o que nos dizem as produções acadêmicas?

Buscando um diálogo entre as pesquisas que abordam temáticas relacionadas à Educação do Campo, pensando no rigor científico e na escrita de uma pesquisa sólida, fizemos um breve levantamento das pesquisas correlatas ao nosso objeto de estudo – “**Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**” –, sobre o que foi produzido em torno deste objeto de investigação. Para tanto, tomamos como descritores: **escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo**. Realizamos um levantamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), num marco temporal de dez anos. A partir disto, selecionamos as pesquisas, tomando como critério os seguintes procedimentos:

Elegemos os GTs 03, 06 e 12 da ANPED: o GT 03 - Movimentos Sociais; o GT 06 - Educação Popular; e o GT 12 - Currículo. Esta escolha justifica-se por compreendermos que nesses grupos de trabalho estão as pesquisas que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. Em seguida, partimos para a leitura dos títulos dos trabalhos em cada GT, para analisarmos qual a proximidade com o nosso objeto de pesquisa. Quando a análise dos títulos não foi suficiente, buscamos a leitura do resumo.

Ao selecionarmos os trabalhos, procedemos a leitura na íntegra, sistematizando-os a partir do descritor **educação do campo**. A escolha deste marco temporal justifica-se pelo fato de, em 2010, ter sido aprovada a resolução 4/2010 do CNE/CEB, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo, e o Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Incluem-se entre as questões mencionadas, o reconhecimento de que a Educação do Campo compreende da creche à graduação, e a oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre a União, Estados e municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), levando em consideração a diversidade que constitui as populações do campo, compreendidas enquanto agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma

agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A escola considera a importância dos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia, constituintes dessa diversidade (Resolução 4/2010 do CNE/CEB) e a determinação de que, para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do Governo Federal, os Estados e municípios devem incluir a educação do campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

Neste primeiro momento, nosso propósito é identificar as produções científicas, voltadas para a Educação do Campo, que se aproximam de nosso objeto de pesquisa; no segundo momento, tematizamos os trabalhos, para ampliar nossos conhecimentos sobre as questões que estão sendo discutidas. Por meio deste levantamento, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos trabalhos selecionados, para saber o que tem sido produzido sobre as **memórias pedagógicas do campo** e os **saberes dos povos camponeses**.

Identificamos, em nosso levantamento, nos seguintes grupos de trabalhos (GT): GT 03 - Movimentos Sociais, um total de 126 artigos; GT 06 - Educação Popular, um total de 110 artigos; e o GT 12 - Currículo, 150 artigos, entre os anos de 2010 e 2019. A escolha do GT 03 - Movimentos Sociais deu-se pelo fato de este tratar diretamente da Educação do Campo, dos estudos e investigações que se voltam à compreensão do diversificado rural brasileiro, mediante a análise das lutas sociais e das culturas do/no campo, da manutenção da educação do campo dos segmentos sociais e geracionais distintos, e suas relações sociopolíticas. Selecionamos o GT 06 - Educação Popular por apresentar, em seus referenciais teóricos, reflexões que priorizam o tema Escolarização do Adulto Trabalhador. Os trabalhos apresentados nesta perspectiva discutiam a questão da escolarização da juventude trabalhadora em cursos noturnos, a implantação do Ensino Supletivo, experiências de alfabetização de adultos – temas que vêm dando suporte e valorizando as especificidades do campo. E, por fim, o GT 12 - Currículo foi selecionado por discutir essas questões a partir e através de múltiplos referenciais teóricos epistemológicos e metodológicos, entendendo currículo no mais amplo sentido do termo.

No quadro 01, apresentamos o quantitativo dos trabalhos apresentados em cada um dos GTs, como também os que estão voltados para a Educação do Campo. O GT 12 - Currículo não apresentou trabalhos que abordassem elementos relacionados à perspectiva da Educação do Campo.

Quadro 01 Trabalhos Sobre Educação do Campo por Reuniões e GT

Reunião/ Ano	GT-03 Movimentos Sociais		GT-06 Educação Popular	
	Total do GT	Total Educação do Campo	Total do GT	Total Educação do Campo
33ª - 2010	12	02	10	00
34ª - 2011	17	08	10	00
35ª - 2012	15	03	13	00
36ª - 2013	08	02	12	02
37ª - 2015	21	05	18	01
38ª - 2017	21	02	20	01
39ª - 2019	32	05	27	02
Total	126(100%)	27 (34,02 %)	110 (100%)	06 (6,6 %)
Total Geral	236			

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

De 2010 a 2019, no GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, foi publicado um total de 126 artigos, mas apenas 27 abordaram a temática de Educação do Campo, o que representa 34,02% das publicações científicas neste GT.

Destacamos que os estudos e pesquisas nesta área são necessários, porém ocupam um pequeno espaço, levando-se em conta a sua importância para a educação e para a sociedade,

revelando que as pesquisas neste segmento no cenário nacional ainda são tímidas. Vale ressaltar que o GT 03 apresenta produções teóricas de relevância como espaço/tempo, intercâmbio de ideias, que contribuem para reduzir o abismo que separa as estruturas da vida cultural e acadêmica em nosso país.

No GT 06 - Educação Popular, foram publicados 110 artigos, dos quais apenas 06 se aproximaram do nosso objeto de estudo, tratando da Educação do Campo, o que representa 6,6%. Os trabalhos selecionados abordam temáticas que envolvem os movimentos sociais, superação das desigualdades na educação, construção de currículo para Educação do Campo, experiências nas escolas do campo e as possibilidades que o contexto e as políticas públicas educacionais proporcionam ao fazer pedagógico do professor.

Os trabalhos selecionados aproximam-se do nosso objeto de estudo quando tratamos a temática de forma mais ampla, no entanto ao buscarmos sua aproximação com o nosso objeto de estudo – **“Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo”** –, identificamos a ausência de aproximação; embora tratem da Educação do Campo, não especificam que saberes ou memórias deste território chegam à formação dos estudantes na escola.

Os trabalhos citados aproximam-se do nosso objeto de pesquisa quando abordam aspectos quanto ao direito à Educação do Campo, a relação entre teoria e prática nas escolas do campo, a valorização da cultura e das práticas educativas desenvolvidas no chão de escola, das lutas e resistências neste cenário de negação dos direitos e do contexto histórico-cultural, contexto este que contribui para a construção da identidade e a valorização da cultura camponesa.

Por mais relevante, necessária e fecunda que seja a contribuição teórico-científica do levantamento feito na ANPEd, não identificamos trabalhos voltados diretamente às memórias pedagógicas, nem aos saberes do campo que chegam à formação dos estudantes na escola.

Realizamos o mapeamento das reflexões apresentadas nos trabalhos que abordam elementos relacionados à Educação do Campo, e que trazem esta modalidade educacional como conquista de direitos, como processo de emancipação, como valorização do homem do campo e construção de uma identidade própria de um povo.

Quadro 02 Trabalhos que se aproximam do objeto de pesquisa

Nº	Reunião ano GT	Título	Autor/a	Insti- tuição	Local de Produção	Financiamento
01	34ª 2011 GT - 03	IGREJA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU MOVIMENTO: ELEMENTOS PARA O ENTENDIMENTO DE SUAS ORIGENS E SENTIDOS	Marcos Antônio de Oliveira	UFSC	Santa Catarina	Não informado
02	35ª 2012 GT - 03	A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO MST NA AMAZÔNIA PARAENSE	Adriane Raquel Santana de Lima	UFPA	Pará	Não informado
03	36ª 2013 GT - 06	PODEM OS POVOS DO CAMPO CONSTITUÍREM-SE PRODUTORES COLETIVOS DE CONHECIMENTO?	Rui Gomes de Mattos de Mesquita	UFPE		FACEPE
04	38ª 2017 GT - 03	A LUA NA VIDA NO/DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO TRADICIONAL PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM CIÊNCIAS	Rodrigo dos Santos Crepalde	UFTM	Minas Gerais	Não informado
05	38ª 2017 GT - 03	A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: REFERÊNCIAS PARA O DEBATE	Salomão Antônio Mufarrej Hage / Iranete Maria da Silva Lima / Dilenio Dustan Lucas de Souza	UFPA UFPE UFJF	Não informado	CNPq
06	39ª 2019 GT - 03	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA O DEBATE DA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO	Vandreia de Oliveira Rodrigues / Eraldo Souza do Carmo	UFPA	Pará	Não informado
07	39ª 2019 GT - 06	ANA, ZÉ E EU: REFLETINDO SOBRE O “NÓS” E OS “NÓS” DA EDUCAÇÃO, A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA NO CAMPO.	Carlos César de Oliveira.	UERJ	Rio de Janeiro	CAPS

Fonte: Quadro constituído pelo próprio autor a partir do levantamento da ANPED. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/>>

De 2010 até 2019, no **GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**, foi publicado um total de 126 artigos, dos quais apenas 27 abordaram a temática de Educação do Campo. Em todos os encontros, foram apresentados trabalhos que tematizaram elementos relacionados à Educação do Campo.

Em 2010, dos 12 trabalhos apresentados na 33ª reunião da ANPEd, apenas 02 refletem em sua temática a Educação do Campo, porém não tratavam dos saberes do campo nem das memórias pedagógicas, o que nos levou a não os selecionar para nossa análise. Um dos trabalhos tem como objetivo refletir os primeiros resultados de uma pesquisa que se insere numa perspectiva de política ativa, de acordo com o conceito de práxis, e visa à avaliação e ao subsídio à implementação de políticas públicas e práticas educativas do campo, no Estado de Santa Catarina. Já o segundo trabalho traz a construção de categorias de análise para compreender e avaliar as intervenções educativas, especialmente as que envolvem a articulação comunidade-sociedade.

Na 34ª Reunião da ANPEd, em 2011, dos 17 trabalhos encontrados, somente 01 se aproxima do nosso objeto de estudo, por abordar questões relevantes, no que diz respeito à história da Educação do Campo, mostrando a reciprocidade existente entre o projeto da Igreja e a Educação do Campo. Intitula-se “Igreja, Educação do Campo e seu movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos”, é de autoria de Marcos Antônio de Oliveira (UFSC), e foi realizado em Santa Catarina, tendo como objeto de estudo a vinculação entre os proponentes da Educação do Campo e a Igreja, discutindo também o papel que o mundo rural tem em relação à Igreja. Parte do pressuposto de que deve haver algo que une as origens da Educação do Campo com a Igreja e as propostas para o campo e para a educação, na atualidade. Sem apontar os procedimentos de coleta de dados, o autor conclui que os principais proponentes da Educação do Campo na atualidade (MST, CNBB/CPT, Movimento Sindical Cutista e ONGs) tiveram origem, em grande medida, na Igreja. Demonstrou que há muitas aproximações entre o que propõe atualmente a Educação do Campo e seu movimento, e aquilo que a Igreja defende.

Como resultado, o trabalho demonstra e discute o papel que o mundo rural tem para a construção de um cristianismo da libertação, com o argumento de que a relação deste novo tipo de educação com as propostas da Igreja é importante para seu efetivo entendimento, principalmente para situá-la dentro do debate e das propostas de organização do mundo rural, na atualidade brasileira. Esta pesquisa aproxima-se do nosso objeto de pesquisa ao apontar a

necessidade de uma educação que considere “as características daqueles que vivem e trabalham no campo”. Assim, existe a necessidade, não mais de uma educação para o campo, mas uma educação “do” campo.

Na 35ª Reunião Anual da ANPEd, dos 15 trabalhos encontrados, 03 citavam a Educação do Campo. Dois tinham como foco questões voltadas à formação de professores e o trabalho em turmas multisseriadas. O trabalho intitulado “A relação dos saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense” é de autoria de Adriane Raquel Santana de Lima (UFPA) e foi realizado no Pará, no ano de 2012. Neste trabalho, focalizou-se como objeto de estudo os processos educativos formais presentes na escola do assentamento, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos, e as relações entre os saberes produzidos na escola, com foco no currículo.

Os dados analisados nesse texto foram levantados por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizando-se observação participante das práticas educativas presentes na Escola, entrevistas com os/as alunos/as e professores - militantes do MST. Buscando considerar estes saberes na construção da prática educativa e social do assentamento e da escola, exige-nos superar a visão estreita de racionalidade da ciência e da pedagogia moderna. Foca como objetivo a importância da discussão dos saberes que compõem o currículo e, conseqüentemente, a prática educativa, em especial, do Assentamento João Batista. Estudar e analisar os saberes proporcionam a criação e recriação contextual dos saberes e da formação humana dos militantes do MST, fortalecendo, assim, a luta pelos direitos sociais. O resultado apontou que, por meio da teoria marxista de sociedade, e da pedagogia socialista, em particular, busca a formação capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade, a evidenciar as contradições do capitalismo e a pensar em uma educação de classe, comprometida com o trabalhador e o excluído social.

Esta pesquisa foi por nós selecionada pois traz um olhar sobre o paradigma educacional do movimento social campestre. Enfatizamos que as relações e as construções entre os assentados nascem da vida na terra, por isso a educação desenvolvida nesse espaço precisa emanar da relação entre a produção material e a cultura do campo, o que expande a luta desse movimento pela Educação do Campo, constituindo-se num grande movimento social de luta pública, objetivando a criação e a implementação de políticas públicas para uma educação no/do campo, que se comprometa a desconstruir a lógica campo *versus* cidade, como destaca o Caderno Por uma Educação do Campo (2008).

Dos trabalhos encontrados na 37ª Reunião Anual da ANPEd, 05 apresentam elementos voltados para a Educação do Campo, trazendo questões relacionadas à luta das mulheres camponesas, à visão do campo como lugar de atraso e como espaço não produtor de cultura, do direito à educação, e da relação entre as escolas de base e seus índices no IDEB. Por tratar das questões direcionadas ao papel do Movimento (MST) na construção do seu projeto de educação e a função da escola no fortalecimento do MST, a formação de agricultores em agroecologia, não foram por nós selecionados, pois não se aproximam diretamente do nosso objeto de estudo.

Na 38ª Reunião Anual da ANPEd, dos 21 trabalhos encontrados, 02 se aproximam de nosso objeto de estudo. A dissertação feita por Rodrigo dos Santos Crepalde, em 2017, intitulada “A lua na vida no/do campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências”, traz como objeto de estudo o conhecimento tradicional sobre a Lua em suas comunidades, como discurso constituinte e legítimo da vida no/do campo. O objetivo geral é afirmar a necessidade de um currículo de ciências coerente e responsável com a vida no/do campo.

Este trabalho pretende ser uma contribuição para a construção de um currículo de Ciências, coerente e responsável com a vida no/do campo, buscando questionar os porquês dos conteúdos das Ciências Naturais terem sua aplicação tão distante da realidade cotidiana dos estudantes, e afirmando que esta aproximação poderia contribuir no fazer escolar. Traz, como procedimentos de coleta de dados, além dos levantamentos bibliográficos, informações produzidas na elaboração do trabalho final da disciplina Introdução à Física, do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Apontando como resultado o pressuposto do ensino intercultural de Ciências, assim como o diálogo de saberes nos processos formativos de educadores do campo, é preciso inserir o conhecimento tradicional no currículo de Ciências a partir de estratégias que demarquem as fronteiras e os contextos de uso entre o tradicional e o científico, e que, por meio de seus pontos de contato, interculturalmente, estimule o intercâmbio e o enriquecimento mútuo. Aponta também um distanciamento entre teoria e prática no ensino de Ciências e na necessidade de inserir o conhecimento tradicional dos povos camponeses em seu currículo, de maneira a demarcar o uso entre o tradicional e o científico.

Esta pesquisa foi selecionada por possuir dois propósitos que se aproximam do nosso objeto de estudo: um de ordem teórica, ao afirmar a necessidade de um currículo de Ciências

coerente e responsável com a vida no/do campo. No nosso ponto de vista, não basta “selecionar” algumas ideias-chave das ciências da natureza, que dialoguem, em maior medida com a vida e a luta das populações do campo, mas também é preciso questionar os conteúdos canônicos das ciências da natureza, incorporando o conhecimento tradicional como objetivo do ensino de ciências e como um dos discursos que podem constituir a ciência escolar. O segundo propósito, de natureza mais empírica, consiste em traduzir em um caso concreto de ensino e aprendizagem das ciências físicas, a promoção do reconhecimento tradicional sobre a Lua, em um contexto de formação de professores para o campo.

Selecionamos também, na mesma reunião da ANPEd de 2017, a pesquisa de Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA), Iranete Maria da Silva Lima (UFPE), Dilenio Dustan Lucas de Souza (UFJF), intitulada “A Escola do Campo na Perspectiva dos Movimentos Sociais: referências para o debate”, que apresenta um debate das Políticas Públicas para a afirmação da Escola do Campo. Uma escola construída pelo Movimento da Educação do Campo para afirmar-se universalizada enquanto direito humano fundamental requer a implementação de políticas públicas voltadas para essa finalidade, e a formulação dessas políticas remete a uma discussão mais ampla sobre a educação, aqui entendida como um instrumento de formação, de luta pelos direitos sociais e de libertação, a fim de construir coletivamente um projeto de sociedade e de país livre e emancipado. Afirma também que a educação básica do campo está se produzindo nesse movimento social, nessa mudança no jeito de olhar para o campo e para seus sujeitos, refletindo sobre a organização do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas do campo. A legislação pertinente à Educação do Campo e os documentos produzidos na criação desse movimento são os principais pilares desta construção. Como procedimentos de coleta de dados, foram usados documentos reunidos e analisados como parte dos estudos que desenvolvem com a realização de estágios de pós-doutoramento, em universidade pública do Norte do país, que incluiu, enquanto pauta de investigação, a análise do papel da escola no contexto das lutas e mobilizações protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo.

Os resultados mostram que a escola do campo, na perspectiva desse movimento do campo, é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e coletivos que vivem do trabalho no campo, ressaltando a importância de explicitar as referências que constituem a identidade da escola do campo, construída em meio às lutas e mobilizações empreendidas pelo Movimento da Educação do Campo, ao reivindicar políticas públicas que assegurem o direito à educação aos povos do campo.

Esse artigo aproxima-se do nosso objeto de pesquisa por apresentar um conjunto de reflexões sobre a escola do campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária; uma escola vinculada à formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições concretas de intensificação da luta de classes no campo brasileiro, com a expansão do agronegócio e a resistência dos camponeses e camponesas aos processos de desterritorialização, impostos por essa expansão. Busca refletir sobre os caminhos metodológicos possíveis para que a Escola do Campo reivindicada pelos Movimentos Sociais se concretize; uma escola que supere as dicotomias impostas entre o ensino escolar e as realidades dos/as professores/as, dos/as estudantes e das comunidades do campo. Reconhecendo as especificidades e potencialidades dos diferentes tempos e espaços formativos e dos saberes que circulam nos territórios do campo, entendemos sua complementaridade para a compreensão e a intervenção na realidade social dos alunos.

Na 39ª Reunião Anual da ANPEd, dos 32 trabalhos encontrados, 05 citavam a Educação do Campo. Quatro tinham como foco questões voltadas para a inserção de jovens do campo em conferências nacionais de juventude. A construção de um currículo da educação do campo voltado para a floresta e a água, dos movimentos sociais do campo, da educação, suas lutas, resistências em cenários de negação de direitos e da garantia da igualdade, e o reconhecimento da diferença como valor que agrega ao ser que faz emergir das lutas do campo.

A pesquisa intitulada “O direito a educação no campo: reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na educação”, realizada no Pará, em 2019, por Vandreia de Oliveira Rodrigues e Eraldo Souza do Carmo, busca problematizar como o direito à educação no/do campo tem sido garantida na realidade. Este artigo buscou analisar de que forma os direitos à educação têm sido garantidos aos que vivem no campo, tendo em vista que há um conjunto de normas e documentos que legalizam e reconhecem as especificidades dos territórios camponeses. A pesquisa problematiza, como o direito à educação no/do campo tem sido garantida na realidade local. Para análise, consideram-se as peculiaridades que compõem a Amazônia e seus territórios camponeses, e as condições históricas sociais construídas nas relações de trabalho e cultura, que produzem o modo de vida desses sujeitos, e que materializam a educação.

Os resultados evidenciam que, quando a educação parte do desenvolvimentismo econômico de exploração dos recursos naturais existentes na biodiversidade amazônica, no contexto de um capitalismo periférico, ela acontece na concepção do ruralismo educacional, que objetiva a colonização dos saberes dos povos tradicionais, construindo-se contra

hegemonicamente o ideal de Educação do Campo, que se firma na resistência dos camponeses-ribeirinhos e que vivem em uma relação de trabalho-cultura-natureza.

Selecionamos esta pesquisa por sua aproximação com o nosso objeto de estudo, ao apresentar duas concepções de educação para os sujeitos do campo: a educação rural de interesses do capital e a concepção de educação do campo a qual consideramos ser viável para as comunidades tradicionais, que vivem do trabalho e que têm o direito à educação escolar alinhada com suas condições de vida material, no exercício da cidadania.

Buscando compreender a materialidade do direito educacional das populações que residem no campo, e levando em consideração a totalidade da educação, que se define nas bases normativas, amparadas as diversidades camponesas, consideram-se os contextos histórico, cultural, econômico e social, que são parte determinante para a constituição do direito à educação, trazendo também uma reflexão sobre a educação rural e a educação do campo.

Ao concluirmos as pesquisas correlatas no **GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**, reconhecemos que este nos ajuda a precisar com maior afinco o nosso objeto de pesquisa, por apresentar produções teóricas de relevância, com perspectivas e tendências da educação do campo. Selecionamos as pesquisas citadas, por seus estudos destacarem os processos formativos e as relações entre saberes produzidos nas escolas, a luta das mulheres camponesas, os saberes do campo na construção de um currículo coerente com a vida. Assim, as pesquisas selecionadas se aproximam do nosso objeto, ao dar destaque à educação do campo, em suas variadas perspectivas. As “**Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**” mostram seu ineditismo ao discutir elementos da ordem dos saberes, da escola e das memórias, como capazes de mobilizar sentidos, de aflorar sentimentos, sem perder a sua capacidade de lutar.

Ao apresentar como tema de estudo o debate das políticas públicas para afirmação da educação do campo, traz este modelo de educação como instrumento de formação de luta por direitos sociais, para construir coletivamente um projeto de sociedade livre e emancipada. Por analisar como a educação tem sido garantida, na realidade, aos povos do campo, e por refletir a garantia de direitos para quem vive no campo, nosso objeto inova ao trazer memórias sensíveis para o debate das lutas sociais, sem deixar de ver a educação como luta pela garantia de direitos. Ao apresentar estas reflexões em suas pesquisas o GT 03 traz aproximações com o nosso objeto de pesquisa, o que contribui para ampliarmos nosso olhar.

Continuamos as análises a partir do **GT 06 - Educação Popular**. Neste GT, nas Reuniões Anuais 33, 34 e 35, não foram encontrados trabalhos que se aproximam ou se relacionam diretamente à temática da Educação do campo.

Na 36ª Reunião Anual da ANPEd, dos 08 trabalhos encontrados, elegemos apenas 01, intitulado “Podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento?”, de Rui Gomes de Matos de Mesquita, em 2013, trazendo como objeto de estudo o sentido da alternância na ação educativa do MST, e abordando como objetivo da pesquisa analisar o princípio da alternância no bojo das práticas pedagógicas do PRONERA, no sentido de perceber em que termos este princípio pode fazer emergir sujeitos políticos críticos e criativos. Procede a coleta de dados por meio da análise de documentos do MST, artigos científicos e quatro entrevistas (militantes 1, 2 e 3 do MST, e uma professora universitária). Os artigos são exemplos do investimento do MST no discurso científico. Os documentos do MST expressam o tipo de “apropriação estratégica” ideal que o movimento faz do “discurso científico” e, assim, nos permitiram perceber o trabalho do interdiscurso na sua ação política. Como resultado, a experiência do MST com a “alternância” propicia o entendimento de que o processo criativo de estruturação do social não deve ser entendido desde abordagens exclusivamente micro sociológicas. Se assim proceder, o analista deixa de capturar os processos interativos em lógicas macrosociais já sedimentadas.

Este artigo relaciona-se com o nosso objeto de pesquisa ao afirmar que a ação educativa, uma vez constitutiva de sujeitos políticos, tem sua dimensão criativa inscrita em processos interativos. Esses processos, para serem pensados em perspectiva contra hegemônica, não podem vincular-se organicamente ao tecido social. O MST, ao alçar a “alternância” a um sentido contra hegemônico – propondo-se a subverter lógicas sociais sedimentadas, que hierarquizam a cidade em detrimento do campo –, trabalha no sentido de construir uma área de conhecimento mais autônoma, o que elevaria sua potência como sujeito político.

Na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, dos 27 trabalhos encontrados, 02 tratavam da Educação do Campo, dos quais apenas 01 se aproxima do nosso objeto de estudo, por ter como base experiências com alfabetização em duas escolas situadas no campo.

O trabalho intitulado “Ana, Zé e eu: refletindo sobre o ‘nós’ e os ‘nós’ da educação a partir de experiências em escola no campo”, de autoria de Carlos César de Oliveira-UERJ/FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado em 2019, vem tratar da realidade das

escolas e da educação do campo, a partir da cartilha da “Ana e do Zé”, em que são levantadas questões sobre os saberes e o uso da cartilha na formação dos estudantes, pelo método freiriano da palavra geradora, visto que propõe reflexões sobre processos de escolarização em escolas no campo, as possibilidades que o contexto proporciona como políticas públicas educacionais e o fazer pedagógico do professor.

Partindo da discussão do objeto de estudo, a cartilha de alfabetização “Cartilha da Ana e do Zé”, adotada na década de 1980 pela rede pública de ensino do Estado do Ceará, procura responder a duas questões: teria o pensamento freiriano influenciado no meu processo de alfabetização, através da cartilha? Como a pedagogia libertadora foi inserida na minha educação, já na infância? O objetivo desta pesquisa é analisar as experiências com alfabetização e refletir sobre o pensamento freiriano, tomando como base a experiência pessoal do pesquisador, uma experiência agora sistematizada, que faz alusão a sujeito coletivo, visto que propõe reflexões sobre processos de escolarização em escolas no campo.

Esta pesquisa aproxima-se do nosso objeto de estudo ao convidar a pensar sobre Educação no Campo, tendo como cenário o município de Cariús, situado no interior do Ceará. Ao trazer uma proposta de educação libertadora, ao trabalhar a “comunidade”, o cotidiano dos educandos, a cartilha traz para a escola os aspectos socioculturais que envolvem o universo infantil, ao suscitar uma reflexão sobre valores como a união, a solidariedade, o cooperativismo, ambos muito presentes na vida do campo, sobretudo na época da colheita: adjuntos, desbulhas de feijão, farinhadas, entre outras. Traz questionamentos sobre o valor da comunidade, como as crianças podem ajudar, numa tentativa de reforçar a importância da união. E, numa compreensão da coletividade, instiga o/a estudante a pensar na escola enquanto comunidade, bem como no papel que exercido dentro da comunidade escolar.

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas realizadas nos GTs da ANPED, ligados ao nosso objeto de pesquisa, ao analisar os trabalhos, percebemos que veem a contribuir de forma significativa para nosso objeto de estudo – **“Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo”**. Ao selecionarmos as pesquisas a partir dos descritores **“escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo”**, no espaço temporal de 10 anos, buscando em cada artigo seus objetos de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, como estes dados foram tratados, tanto sua coleta, quanto suas análises, sejam documentais ou entrevistas, e quais foram os resultados de cada pesquisa, isso nos ajuda a fundamentar de forma mais rigorosa o nosso objeto de estudo.

Com o levantamento dos estudos destes descritores, fizemos um refinamento para incluir as memórias pedagógicas da Educação do Campo. Ao concluirmos as análises, a partir do **GT 06 - Educação Popular**, identificamos que as pesquisas deste grupo de estudo aproximam-se do nosso objeto, por trazer os diferentes sujeitos sociais que emergem no cenário político e cultural, reivindicando o reconhecimento da diferença de suas identidades, de suas práticas, de seus saberes e de suas culturas. Pode-se afirmar que nosso objeto eleva-se, ao discutir a força das memórias como fio condutor para mobilizar escolhas e decisões, pois, além de elucidar as questões materiais referentes à educação do campo e seus paradigmas, traz uma sensibilidade inovadora.

2.1 O QUE DIZ A BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Ao realizarmos as pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos uma vasta quantidade de trabalhos, porém ao afunilar para o nosso objeto de pesquisa, trazendo a proposta de relações entre a Educação do Campo e a leitura de mundo feita através das memórias pedagógicas marcadas pelo percurso formativo dos/as estudantes e professores/as da escola do campo, selecionamos as pesquisas citadas levando em consideração nossos descritores.

No quadro 03, apresentamos o quantitativo dos trabalhos apresentados de forma geral entre os anos de 2010 e 2019, na BDTD, dentre os quais selecionamos as pesquisas a partir dos descritores “**escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo**”, no espaço temporal de 10 anos. O descritor “memórias pedagógicas do campo” não apresentou trabalhos que se aproximam do nosso objeto, quando relacionado com a perspectiva da Educação Campo.

Quadro 03 Trabalhos apresentados na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
DISSERTAÇÃO	55.314	59.129	74.450	67.181	90.316	85.549	106.653	76.761	76.044	82.751	774.148
TESE	17.734	18.561	22.579	21642	32.583	29.614	35.482	26.462	31.203	29.018	264.878

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da (BDTD). Disponível em: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>

De 2010 a 2019, na Biblioteca Digital Nacional, encontramos um total de 774.148 dissertações e 264.878 teses. Deste total, selecionamos 06 que se aproximam do nosso objeto de estudo, por refletir questões referentes tanto à Educação do Campo quanto aos saberes dos povos do campo. Estas foram selecionadas após leitura de seus títulos, palavras-chave e resumos. Selecionamos 06 pesquisas que se aproximam do nosso objeto de pesquisa; 03 com aproximação à Educação do Campo e 03 com aproximação às memórias pedagógicas do campo.

Ao realizarmos as aproximações do nosso objeto com a Educação do Campo, encontramos pesquisas como a de Luiz Gomes da Silva Filho, realizada em 2018, intitulada “Por uma educação do campo popular: Uma análise a partir do curso de licenciatura interdisciplinar em educação do campo”, da Universidade Federal Rural de Semiárido. Tem o objetivo de estudar a educação do campo enquanto paradigma da educação popular; a abordagem metodológica em análise crítica do discurso, para tratar como suporte teórico as entrevistas realizadas com os estudantes do curso em destaque.

Esta pesquisa traz como questão problema algumas das principais referências da política nacional de Educação do Campo, com destaque para o Programa Nacional de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Os resultados mostram a necessidade de maior fomento ao diálogo entre o curso e os estudantes; por outro lado, este é um curso que promove autonomia e projeta sujeitos conscientes para contribuírem com a mudança que o nosso tempo enseja.

Em 2016, Ercília Alves Lemes publicou a pesquisa intitulada “Educação do Campo e Direitos Humanos: uma proposta contra hegemônica para os sujeitos do campo”, pela Universidade Federal da Paraíba, trazendo como objeto de estudo a caracterização daquilo que foi hegemônico e contra hegemônico na história da Educação do Campo no Brasil, abordando suas principais manifestações no período dos anos 1980-2016; como objetivos específicos, buscou reconhecer os processos hegemônicos e contra hegemônicos na educação e nos direitos humanos dos sujeitos do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica. A análise exploratória das fontes bibliográficas e dos institutos oficiais do governo indicou, como resultado da pesquisa, a existência de uma educação ainda bastante hegemônica, e violação dos direitos humanos em todos os espaços sociais, inclusive nos limites da própria escola.

Trazendo aproximações com a Educação do Campo, esta pesquisa encontra-se no Repositório UFC (Universidade Federal do Ceará) com o tema “Educação popular e práticas

extensionistas na cooperação no campo: a Associação de Cooperação Agrícola do Ceará em Canindé”, pela autora Raquel Carine Martins Bezerra, tendo como objetivo estudar a relação entre a educação popular e as práticas dos profissionais de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) da Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no município de Canindé. O marco referencial para uma proposta educativa dialógica própria da Educação Popular, no campo da extensão rural, é refletida por Paulo Freire no final da década de 1960. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo, tomando como referência aproximativa a dialética.

A investigação se utilizou de elementos da realidade, primários e secundários. Assim, foi possível eleger duas realidades para o acompanhamento das atividades de ATER: o assentamento São Francisco das Chagas e o assentamento Terra Livre. Os “achados” apontam para uma realidade contraditória: de um lado, a lógica da produtividade, os aspectos burocráticos e a ausência de formação específica para atuar, sob a perspectiva educativa, limitam as ações transformadoras das realidades locais. Por outro lado, há um esforço por parte dos profissionais para que as práticas de ATER se utilizem de metodologias participativas e dialógicas, a fim de que os sujeitos possam fazer parte de um processo educativo mínimo.

Ao pesquisarmos o descritor **memórias pedagógicas do campo**, selecionamos 03 trabalhos. Em 2010, a doutoranda Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende publicou a pesquisa “A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente”. Esta tese tem como objeto de estudo a relação pedagógica e as oportunidades formativas, gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias da docente e dos discentes. Como questões de pesquisa, foram apresentadas: Quais conhecimentos e significados os docentes e discentes constroem em sala de aula quando vivenciam a construção de portfólios de aprendizagens, num contexto de relação pedagógica dialógica e participativa? Quais sentidos novos, saberes e valores são apreendidos nesta relação? Com abordagem qualitativa de investigação analítico-descritiva, foi realizada a partir de um processo de coleta de dados por meio da (re)escrita da experiência docente, grupos focais e análises das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e dos portfólios de aprendizagens.

Como resultados destacam-se: primeiro, a relação pedagógica com o permanente diálogo entre docente e estudante, estudante/estudante, com ênfase no processo de aprender; segundo, realizam-se processos múltiplos de recriação e ressignificação de práticas pedagógicas, gestando oportunidades formativas, e demonstra a apropriação das múltiplas linguagens; terceiro, as práticas de leitura, escrita e pesquisa, durante o processo, envolvem estratégias de

revisão e reflexão sobre as atividades, exercitando ciclicamente a autoavaliação e a autorregulação, de maneira significativa.

Em 2016, Andreia Fernandes de Souza publicou a pesquisa intitulada “História e memórias de uma escola maranhense: Colégio Santa Teresa”. Como objeto de pesquisa, é colocado o Colégio Santa Teresa, suas memórias e sua história. O objetivo é registrar e documentar as impressões e vivências dos moradores sobre esse movimento, a fim de que possam, a partir das lembranças e memórias evocadas, contar como este modelo de educação influenciou suas vidas. Como percurso metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e uso da história oral (com utilização de entrevista, ouvindo e analisando dados das pessoas que, de alguma forma, vivenciaram o tema da pesquisa).

Os resultados desta pesquisa permitiram constatar que a oferta de educação preocupada com o desenvolvimento do cidadão se concretizou de fato, pois, durante sua trajetória histórica, conseguiu manter sua autonomia, sem estabelecer vínculos efetivos com o poder público e os programas oficiais do governo; pode também adotar uma filosofia pedagógica própria, a qual privilegiou e primou pela formação de sujeitos conscientes da necessidade de viver e intervir na construção de uma sociedade mais humana.

Ainda em 2016, Claudilene Maria da Silva publicou a tese intitulada “Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento”. A pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras.

Assumindo os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos como abordagem teórico-metodológica, em diálogo com a Afrocentricidade como posição epistemológica, compreende-os como possibilidades de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Adota a etnografia como possibilidade metodológica adequada para o trato do tema, por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos silenciados.

Na organização e análise dos dados, adota a Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Laurence Bardin. Analisa o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, a partir das categorias “itinerário pedagógico”, “tempo curricular” e “ritual pedagógico”. Os “achados” apontam a existência de experiências educativas ocorrendo nas escolas, apresentando práticas enraizadas no trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que podem ser tomadas como referências

inspiradoras no processo de consolidação da política nacional de educação das relações étnico-raciais.

Desenvolvemos também as pesquisas correlatas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pois esta plataforma traz uma vasta bibliografia das pesquisas realizadas nos últimos anos. Ao concluir, selecionamos trabalhos que se aproximam do nosso objeto de pesquisas, pois buscam estudar a Educação do Campo enquanto paradigma da educação popular, com foco no PROCAMPO, caracterizando aquilo que foi hegemônico e contra hegemônico na história da Educação do Campo no Brasil e abordando suas principais manifestações no período dos anos 1980-2016.

As pesquisas selecionadas nesta plataforma aproximam-se do nosso objeto por estudar a relação entre a educação popular e as práticas dos profissionais de Assistência Técnica e Extensão Rural, bem como a relação pedagógica e as oportunidades formativas gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias da docente e dos discentes. Assim, nosso objeto se destaca e aprofunda o olhar para a educação ofertada no campo, ao trazer a formação ofertada aos estudantes, e dos professores, por meio de suas memórias. Também se relaciona com as pesquisas selecionadas, ao trabalhar as memórias de docentes e discentes, como espaço de aprendizagem e possibilidade de construção de consciência e humanização.

As demais pesquisas por nós selecionadas registram e documentam as impressões e vivências dos moradores sobre o Colégio Santa Teresa, a fim de que possam, a partir das lembranças e memória evocadas, contar como este modelo de educação influenciou suas vidas. A pesquisa seguinte nos convida a analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras. Na pesquisa elaborada a partir da história do Colégio Santa Teresa, percebemos tal pesquisa colocada no sentido de rememorar, como uma história saudosista. Neste ponto, nosso objeto é colocado como história viva, crítica, passível de dúvidas e questionamentos, capaz de levar os sujeitos a refletirem e reconduzirem sua postura diante do vivido.

Ao olharmos o trabalho, que traz a valorização da identidade e a memória das culturas negras, vimos que este traz a identidade negra como força na construção das memórias pelo viés da resistência. Assim esta pesquisa contribui com o nosso objeto ao discutir a identidade campesina e os processos de formação na escola do campo, como movimento capaz de

construir nos sujeitos deste espaço memórias que os mobilizam tanto para a resistência quanto para a humanização.

2.2 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DO REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE?

Assim como na BDTD, o Repositório Digital nos apontou apenas paralelos com o nosso objeto de pesquisa, e com um volume menor de aproximações. Encontramos temas ligados à Educação do Campo, como direito à educação do campo, educação matemática no campo, por um currículo escolar do campo, os cursos de pedagogia e formação de professores no programa escola da terra; porém não foram encontradas pesquisas trazendo as memórias e os saberes referentes às escolas do campo.

Mediante a leitura dos trabalhos, percebemos que nenhum faz menção diretamente a nosso objeto de estudo – **“Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo”**. Assim, seguimos com os seguintes descritores, que norteiam nossa pesquisa: **escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo**.

A princípio, nosso objetivo foi o de mapear e esboçar uma análise dos trabalhos apresentados, no decorrer dos anos de 2013 a 2019⁵, para identificar a produção de trabalhos e as perspectivas relacionadas à Educação do Campo. Salientamos aqui que nos ativemos às produções realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC)⁶ do Campus Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nesse sentido, investigamos as produções relacionadas à questão de construção de conhecimento que problematizam os temas debatidos na escola do campo e a formação das memórias pedagógicas do campo, principalmente por existir uma potente corrente de reflexões relacionadas à construção social e histórica do campo acadêmico, que potencializa o

5 Esse recorte temporal buscou considerar o primeiro ano de depósito das dissertações ao ano de 2019, para alinhar-se às demais pesquisas, tendo como referência o ano 2021, em que este levantamento foi realizado.

6 Este programa teve sua primeira turma em 2011, e tem como objetivo formar profissionais que atendam, quantitativa e qualitativamente, à expansão do ensino superior na área de Educação. Fonte: <<https://www.ufpe.br/ppgeduc/o-programa>> Acesso em 30 mar 2022.

conhecimento e as discussões, numa perspectiva de reconhecimento de os saberes dos povos do campo se fazerem presentes no chão da sala de aula e também no currículo escolar.

No repositório, foram encontradas 120 dissertações de mestrado em Educação Contemporânea, das quais apenas 04 se aproximam do objeto de estudo, tratando da escola do campo e seus saberes, porém não abordaram as memórias pedagógicas marcadas pelo processo formativo dos/as estudantes e professores/as da escola do campo.

No quadro 04, mostramos os trabalhos apresentados, de forma geral, entre os anos de 2013 e 2019, no Repositório Digital da UFPE. Dentre estes trabalhos, selecionamos as pesquisas apontadas abaixo, a partir dos nossos descritores: **“escolas do campo, saberes dos povos do campo e memórias pedagógicas do campo”**. O descritor “memórias pedagógicas do campo” não apresentou trabalhos que se aproximam do nosso objeto.

Quadro 04 Trabalhos apresentados no Repositório Digital da UFPE.

Dissertação (Mestrado)				
Título da pesquisa	Os saberes dos povos campestres tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE	Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco	A educação do campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco	Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas - o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente
Autor(a)	Girleide Torres Lemos	Aldinete Silvino de Lima	Simone Salvador de Carvalho Meneses	Janini Paula da Silva
Ano da defesa / depósito	2013	2014	2015	2017

Orientador	Janssen Felipe da Silva	Iranete Maria da Silva Lima	Iranete Maria da Silva Lima.	Kátia Silva Cunha
Onde foi produzido proposições de trabalhos	Professores(as) que lecionam em escolas localizadas no território rural do Município de Caruaru - PE	Camponeses(as) e professores(as) de escolas do campo do Agreste e Sertão de Pernambuco, entre os conteúdos matemáticos escolares e as atividades produtivas dos(as) camponeses(as)	Instituições de ensino superior do Agreste e Sertão de Pernambuco que oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia	Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE

Fonte: O Autor (2022) Quadro construído através dos trabalhos localizados no site do Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/>> Acesso em: 30 mar. 2022.

Dentre as pesquisas apontadas no quadro, selecionamos a de Girleide Torres Lemos, de 2013, intitulada “Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE”. Tem como objeto de pesquisa o sentido dos saberes dos povos campesinos nas práticas curriculares, e como problema de pesquisa: quais os sentidos dos saberes dos povos campesinos tratados nas Práticas Curriculares das escolas localizadas no território rural do Município de Caruaru-PE?

Para a pesquisa, como percurso metodológico, foi feita a opção pela abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Através desta pesquisa, foram identificadas, sob o olhar das professoras, práticas curriculares que, em sua maioria, aproximavam-se do Paradigma da Educação Rural Hegemônica, quando as professoras trazem as concepções de sujeito campesino como subalternizado, de sociedade a partir de uma referência hegemônica desenvolvimentista, de escola como lugar de controle social e de saberes campesinos enquanto saberes folclorizados. Neste viés, os “achados” da pesquisa vêm a confirmar que, por muito tempo, a educação para os povos campesinos retratou e retrata a materialização da racialização e da racionalização, especificamente, no currículo da escola, através de pedagogias de desenraizamentos.

Aldinete Silvino de Lima (2014) publicou a pesquisa intitulada “Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco”, tendo como objetivo investigar as relações estabelecidas por camponeses(as)

e professores(as) de Matemática, de escolas do campo do Agreste e Sertão de Pernambuco, entre os conteúdos matemáticos escolares e as atividades produtivas dos(as) camponeses(as). Este trabalho se aproxima do nosso objeto de pesquisa, por se tratar da Educação do Campo, porém trata da importância do ensino da matemática.

Como instrumento de coleta de dados, foi realizado um estudo documental das orientações oficiais da educação básica brasileira e das orientações curriculares de Matemática do Estado de Pernambuco, através do mapeamento das atividades produtivas desenvolvidas no campo de investigação, por meio da aplicação de questionários com 116 camponeses(as) em dois municípios, contendo perguntas abertas e fechadas, sobre as principais atividades do campesinato.

Os resultados da análise dos planejamentos e das entrevistas com os(as) professores(as), bem como dos enunciados das atividades propostas, a que tivemos acesso através dos cadernos dos(as) alunos(as), indicam que o ensino de conteúdos matemáticos, nesta perspectiva, acontece quase sempre isolado das dimensões, social, política e cultural. Mesmo na abordagem de temas sobre as atividades produtivas dos(as) camponeses(as), não identificamos características relacionadas às categorias analíticas investigação, problematização e criticidade. Portanto, o ensino de Matemática nas escolas do campo, pelos(as) professores(as) investigados(as), pouco favorecem a articulação entre a Educação Matemática e a Educação do Campo.

Em 2015, o trabalho intitulado “A educação do campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco” foi realizado por Simone Salvador de Carvalho Meneses, com o objetivo de articular as discussões entre a Educação do Campo e a Pedagogia, objetivando, em particular, investigar a presença de elementos característicos da Educação do Campo em cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco. Esta pesquisa se aproxima do nosso objeto de estudo, ao tratar a Educação do Campo em três categorias: diversidade cultural; o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos históricos portadores e produtores de identidades, saberes e culturas próprias; e projeto de campo. Na categoria projeto de campo, identificamos maior ênfase nos elementos educação como instrumento de emancipação e de transformação social, seguido dos processos de interação escola/família/comunidade/movimentos sociais.

Usando os procedimentos de coleta de dados para realização de uma pesquisa que possibilite a obtenção de dados descritivos, por meio da interação direta com o objeto de estudo, optou pela análise documental e a entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados foram

o vínculo do projeto de campo aos projetos de sociedade e de educação defendidos pelos movimentos sociais do campo, na ótica de territórios materiais e imateriais, território de enfrentamentos e de luta por uma sociedade mais justa e equânime, um lugar de vida, de estabelecimento e fortalecimento de relações de convivência e de trabalho, que favoreçam a emancipação e a qualidade de vida dos sujeitos que nele vivem e com ele convivem, reconhecendo as relações de interdependência entre estes e a cidade.

Janini Paula da Silva trouxe, em 2017, o tema “Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas - o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente”, buscando olhar a Educação do Campo a partir das articulações discursivas que envolvem a constituição histórica desse movimento, bem como os documentos legais que a normatizam, em especial por meio do Programa Escola da Terra (no Estado de Pernambuco), instituído pela Portaria nº 579/2013. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação docente para educadores do campo, implementada no curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE.

Esta pesquisa aproxima-se do nosso objeto de estudo ao tratar a educação popular compreendida em seu caráter capaz de contribuir com a identidade de classe, definindo a posição de determinados sujeitos históricos, enquanto transformadores sociais, como, por exemplo, em que espaço localizar as diferenças, subjetividades, culturas, linguagens, formas de lutas? Traz para o campo de análise a educação voltada aos interesses do povo de forma significativa, transformadora, crítica e reconhece a legitimidade que os saberes e as manifestações culturais trazem consigo.

Como instrumentos de coleta de dados, foram elaborados questionários respondidos pelos tutores e pelo grupo de docentes de escolas do campo participantes do Programa Escola da Terra, que compuserem as turmas “um” e “seis”, escolhidas aleatoriamente durante a segunda edição do programa de formação docente.

Como resultados, a pesquisa traz o entendimento dos movimentos sociais do campo em relação à educação como um direito, e que tem sido negligenciada pelo poder público; essa demanda foi assumida como uma das principais bandeiras de luta, por entender que o direito à educação demanda a consciência por outros direitos, transformando-se em via de acesso a Reforma Agrária e apontando outras demandas que os coletivos apresentam, evidenciando a fluidez das relações do espaço social. Questionou também se o Programa Escola da Terra/PE

conseguiu implementar mudanças estruturais em relação ao fazer pedagógico alinhado às concepções e princípios da Educação do Campo?

Através dos referidos levantamentos e análises das produções científicas da ANPed, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Repositório Digital da UFPE (PPGeduC), com a finalidade de situar nosso objeto de pesquisa, ao olharmos para todo o nosso percurso da trajetória de vida pessoal e profissional e analisarmos com profundidade cada trabalho, concluímos que estes se aproximam do nosso objeto de pesquisa ao trazer o sentido dos saberes dos povos camponeses nas práticas curriculares e questionar os sentidos dos seus saberes, tratados nas Práticas Curriculares das escolas localizadas no território rural.

Assim nosso objeto inova ao aproximar os saberes dos povos do campo, seus modos de pensar, de agir, de sentir e de atuar no mundo, através de sua produção, pela via da construção de seus processos históricos. Ao trazer as relações estabelecidas por camponeses(as) e professores(as) de Matemática, a pesquisa se aproxima do nosso objeto, ao trabalhar as vivências dos povos do campo, porém com o foco para a importância do ensino matemático. Neste sentido nosso objeto traz um aprofundamento, ao questionar como as memórias pedagógicas, o ensino, a formação dos estudantes, de forma mais ampla, podem ser capazes de mobilizar os estudantes.

Ao buscar articular as discussões entre a Educação do Campo e a Pedagogia, objetivando, em particular, investigar a presença de elementos característicos da Educação do Campo em cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, e ao trazer a educação como instrumento de emancipação e de transformação social, a pesquisa aproxima-se da nossa, ao apontar como inovação tanto a capacidade de usar os saberes da formação para emancipação, quanto de apontar os saberes da experiência dos povos do campo como saberes outros necessários à prática pedagógica. Através das análises, foi possível considerar que as expectativas formativas dos/as professores/as, em relação à formação continuada do Programa Escola da Terra, contribuíram na formação dos(as) professoras(as) participantes. Tal formação fortaleceu a identidade de classe, inserindo-os como sujeitos históricos e transformadores sociais. Neste sentido nosso objeto inova ao trazer as memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses como força mobilizadora através de todo processo de formação dos/as estudantes e professores/as na escola do campo.

Diante do exposto, entendemos que nossa pesquisa se diferencia das demais, pois trata das memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses, a partir das vozes dos/as estudantes

e professores/as, e isto nos permite visualizar a influência do processo de formação ofertado nas escolas do campo.

Neste sentido pressupomos que os sujeitos do campo reconhecem suas potencialidades na força da coletividade, sendo capaz de construir sua autonomia em defesa da soberania alimentar, da terra, das condições de trabalho e na busca de viver em condições dignas em seu território, superando níveis de dependência e fortalecendo suas memórias pedagógicas, através da formação, via educação, da autonomia territorial e local. Para os povos do campo, os saberes são usados como dispositivo que auxiliam na ampliação de conhecimento sobre a vida e a escola.

Os saberes da experiência se fazem presentes em todo o processo de formação, pois este é um saber crítico e criativo por excelência. Assim, as memórias pedagógicas dos/as estudantes e dos/as professores/as em formação podem mobilizar saberes em sua prática, em seu dia a dia, em suas vivências, orientar suas escolhas, além de fazer parte da construção do ser, que também vai constituindo-se em sua história pessoal e suas experiências como indivíduos, seja em sua experiência de escolarização e formação, seja nos grupos sociais em que está inserido, construindo uma “consciência histórica” de si.

Concordamos com Moraes (2015, p. 117): a consciência histórica é um “sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade do seu interior”. Desta maneira, pressupomos que a mobilização da memória, tanto dos/as estudantes como dos/as professores/as, é um elemento que forma e transforma o indivíduo. Portanto, a ação do professor é resultado também de sua história, ou trajetória de vida, em que seu conhecimento histórico tem a “função de orientação cultural voltada à vida prática” (IDEM, p. 118). As memórias podem ainda revelar como os sujeitos entendem a representação social de sua profissão, os motivos que os levaram a escolher e estar nela, como também aquilo que os identifica como professor formador.

Neste sentido, considerando que tais pesquisas contribuem para precisar o nosso objeto, trataremos, no capítulo seguinte, dessa perspectiva teórica, desenvolvendo o nosso olhar sobre cada um dos descritores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O caminho percorrido nesta pesquisa configura-se como uma possibilidade de construção do conhecimento, a partir das memórias e experiências dos participantes, ao narrar sua história; a partir das memórias, dos saberes e da escola do campo.

Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva epistemológica de base crítica a que nos filiamos: a dialogicidade, a emancipação e a identidade camponesa, dando sustentação ao processo formativo dos sujeitos, de forma que a educação esteja conectada com a vida. Esta nossa escolha epistemológica justifica-se por compreendermos que esta formação, pautada na dialogicidade, emancipação e identidade camponesa, há de se constituir por uma relação de horizontalidade entre os sujeitos, fundada no pensar crítico, para que estes transformem-se, alterem a sociedade e humanizem-se.

3.1 SABERES DOS POVOS NOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS

Buscamos pensar a educação e a pesquisa em seu sentido mais amplo, preocupados em refletir o ensino e a aprendizagem dentro do contexto cultural, e, nesta perspectiva, aproximar os **saberes dos povos** do campo, seus modos de pensar, de agir, de sentir e de atuar no mundo, através de sua produção, pela via da história, o que nos ajuda a pensar sua condição enquanto sujeitos de direitos. Estes saberes são compreendidos enquanto pontes que ultrapassam a dimensão do ensino. Lemos (2013) ajuda a compreender as dimensões dos saberes sociais, ao afirmar que:

São saberes construídos na constante interação com as produções e as **vivências** dos povos camponeses, **saberes** que expressam as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam o sentimento de pertencimento ao meio rural, sendo, portanto, através das **vivências coletivas** que acontece o processo de construção dos saberes e da produção dos significados. (LE MOS, 2013, p. 81, grifos nossos).

Ao afirmar não existir conhecimento sem reconhecimento social, pois seus próprios objetivos são objetos sociais, isto é, práticas sociais, Lemos (2013) ajuda a compreender que o saber é maior que os conteúdos. Ele faz parte da vida, trazendo para o campo do ensino as questões dos saberes sociais, valorizando os saberes que estão sendo vividos na realidade social, através das vivências coletivas dos sujeitos do campo, porém não estão sendo valorizados ou

vivenciados pelo currículo no contexto escolar. Temos aqui uma clara questão para pensar os saberes trazidos pelos estudantes: que saberes trazem os professores e que saberes são vivenciados pelos sujeitos que estão fora da escola? Como pensar o ensino, nesta nova perspectiva didática da superação destes modelos e como atuar em sala de aula?

Como reconhecer e construir caminhos possíveis para esta superação de paradigmas? Como retornar as atitudes de questionamentos permanentes e debates abertos sobre o sentido, o uso e a aplicação dos diferentes saberes? Questionando os saberes dos professores que atuam no espaço rural: Qual a sua relação com estes saberes? Quais autores são utilizados para argumentar e quais caminhos são usados para fundamentar as falas destes professores? Como estes entendem as relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar e na cultura vivenciada no dia a dia pelos estudantes?

O saber é vivenciado no chão das salas de aula como um saber social, pois ele é compartilhado por todos do grupo, com objetos sociais: a prática dos paradigmas que surgem do contexto social; um saber ligado à história da sociedade, da sua cultura e do seu povo; o saber que se faça social ao ser transmitido a outros. O professor aprende e ensina no trato com estes saberes, em seu trabalho, utilizando-os como objetos de produção coletiva, além de usar os saberes da academia, dos livros, de sua experiência, usa também os saberes trazidos pelos estudantes e aprende com eles.

O professor traz consigo saberes ligados a uma situação de trabalho (colegas, alunos, pais) na difícil tarefa de ensinar, ligado também ao espaço de trabalho (a escola, a sala de aula), enraizado numa sociedade. O saber depende das condições concretas e da personalidade do professor para se construir.

O saber se situa entre o que os professores são, o que eles sabem e o que eles fazem entre o ser e o agir. Um saber plural, isto é, composto por vários outros saberes, resultantes da experiência, da formação acadêmica propriamente dita e dos saberes populares, dos saberes da terra, das suas crenças dos seus costumes e de suas vivências "saber da experiência", que é o saber crítico e criativo por excelência, constitui-se numa síntese do que o professor vivencia, ensina e aprende.

Aprender a ensinar, no contexto campesino, significa aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do seu trabalho, como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Ensinar é movimentar uma ampla variedade de saberes, sejam sociais, pessoais, culturais sejam da experiência, transformando-os

pelo e para o trabalho, na busca de aproximar o conhecimento a partir das experiências. Esta perspectiva do saber inspira-nos, a partir de Lemos (2013), a valorizar os saberes da terra, das relações socioculturais e das organizações do campo.

Os saberes experienciais do contexto campestre são compostos por diferentes fontes, tais como: os saberes da terra, da produção, no desenvolvimento, no cultivo de plantas e animais, nas relações socioculturais, nas interações nas vivências dos povos, em suas ciências, suas crenças e nos saberes das organizações como fontes de decisões e posturas tomadas por seus atores sociais envolvidos nas lutas dos povos campestres.

Neste sentido, precisamos encontrar respostas para a nossa questão de pesquisa estabelecida: Quais as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas os saberes campestres, que emergem na formação de seus estudantes e dos professores?

Buscamos, na contemporaneidade, elucidar os desafios da docência, no território campestre, em que o professor é cada vez mais desvalorizado no saber que possui, sendo visto como um mero executor de tarefas, perdendo seu papel de intelectual. Nesta perspectiva, os saberes se voltam para o aluno, que agora é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração que existe a necessidade de compreender a relação entre aquisição de conhecimento e autonomia do aluno.

A formação do professor cada vez mais distancia-se da perspectiva do professor pesquisador, sem levar em consideração os saberes da experiência. Trata-se de uma formação necessária com base nos saberes e na produção destes que são polos complementares e inseparáveis no processo de formação para atuação no contexto campestre.

Buscamos, no campo de pesquisa, professores trabalhando a partir da realidade vivida pelos alunos, refletindo a sua prática, a partir de sua práxis, estabelecendo relações entre o mundo do estudante e o mundo do ensino; usando sua experiência de trabalho como fundamento do saber, ou saberes humanos ligados às condições e contextos de trabalho, de vida e de construção da autonomia.

Nesta perspectiva, ao tratarmos dos saberes dos professores pesquisadores, Tardif (2008) aponta os saberes profissionais, os destinados à formação científica dos professores, saberes pedagógicos destinados a refletir a prática, saberes resultantes da pesquisa, legitimados cientificamente, saberes disciplinares, curriculares, apontando objetivos, conteúdos, métodos e saberes da experiência, que brotam dessa experiência e são por ela valorizados, hábitos e

habilidades, levando em consideração que os saberes legitimados pela ciência e os saberes disciplinares e curriculares são os que mais alimentam a dimensão formativa.

Ainda que Tardif (2008) nos aponte os saberes da experiência dos professores, saberes colocados em contextos outros (saberes dos professores no contexto urbano), queremos aqui recuperar e apontar que estamos tratando dos saberes da experiência dos professores na perspectiva das escolas do campo, saberes necessários às atividades desenvolvidas no dia a dia das escolas do campo.

Aquilo que é ensinado parece não corresponder aos saberes sociais e do trabalho. O professor é visto como mero transmissor de informações. Estes professores tentam se distanciar dos saberes da experiência, que são seus saberes práticos, para atender às exigências dos programas prontos, que apontam indicadores de desempenho para avaliações externas, sem relação com a vida dos estudantes.

Estes saberes da experiência, adquiridos através da prática docente, não se encontram nos currículos, constroem-se na interação e na relação com os atores, em sua prática. Neste sentido, buscamos saber como articular os saberes da vida, da experiência com os saberes da escola que se tornam saberes na escola? Como a escola pode lidar com os saberes advindos da comunidade?

Tais saberes da experiência trazem consigo os objetivos de estabelecer relações de interação. A instituição, enquanto meio organizador, é composta de funções diversas e saberes submetidos, polidos e construídos na prática e na experiência.

Os saberes da experiência, no contexto camponês, traduzidos pela tradição, são, para nós, socialmente estratégicos e, ao mesmo tempo, têm sido desvalorizados. A tradição é a transmissão de costumes, de jeitos de estar no mundo, comportamentos, memórias, crenças, para pessoas de uma comunidade, em que seus elementos passam a fazer parte da cultura. O valor da tradição transita entre a cultura popular e a transformação. A tradição nos ajuda a transmitir nossos valores através da educação, contribuindo para identificar modelos e a valorizar aquilo que realmente importa (LEMOS, 2013). É a partir dessa contribuição acerca da relação entre a escola do campo, os saberes do povo e os saberes da experiência, que delineamos a discussão que segue na próxima seção.

3.2 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PERTENCENTES AO CAMPO

Iniciamos buscando refletir a que concepção de Educação do Campo nos afiliamos e o que são as escolas do campo. Molina e Sá (2012, p. 327) apontam a concepção de escola do campo a ser tratada aqui como aquela que “se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta”. A escola do campo traz como principais características exitosas a vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, a construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esse limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala de aula (MOLINA e SÁ, 2012).

Uma escola do campo que:

[...] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um **projeto político** de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a **autotransformação humana**. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 327, grifo nosso).

A escola do campo, em seu papel primordial busca formar os sujeitos para resistir ao capital, construindo um projeto político pedagógico aliado à vida e à transformação social. Trata-se de uma escola capaz de promover uma formação integral dos trabalhadores, para que estes humanizem o mundo, ao se humanizarem. O currículo é visto como processo, não para transmitir o que é conhecido, mas para explorar o que é desconhecido, com possibilidades de contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo. Explicita-se a importância da mudança deste padrão de relacionamento das escolas do campo com a produção do conhecimento (MOLINA e SÁ, 2012).

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, sua cultura, seus problemas, sua forma de se organizar, as associações, suas escolas, seus professores, sua educação, suas festas, seus costumes e seus modos de pensar e viver.

No cenário atual, faz-se cada vez mais necessário, no debate educativo, o uso de um discurso ligado às práticas e ao cotidiano dos sujeitos do campo, capazes de mobilizar suas

memórias, para que a educação possa ser ainda mais sensível, humana e crítica. Os espaços educativos trazem um currículo que precisa cada vez mais se aproximar do cotidiano do aluno, pois atendem a uma educação mercadológica de formação e não às necessidades dos sujeitos pertencentes ao território, a partir de seus interesses pautados na concepção da educação do campo da classe trabalhadora, uma educação como processo de ensino mais humano, capaz de construir referências culturais e políticas, para que os sujeitos sociais intervenham na realidade visando à humanização plena.

No que se refere ao estudante, Freire (2006, p. 95) enfatiza: “É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que ‘falo’ deste direito”. O estudante neste espaço tem o poder de falar a partir de si, das suas observações e dúvidas, estudando e problematizando a partir de questões vividas em seu contexto social.

Trazemos para a nossa análise a educação do campo como direito ao acesso e à permanência, na busca pela universalidade como combate à exclusão dos sujeitos do campo, como conquista e vivência dos direitos. Aqui a Educação do Campo é vista como protagonista dos movimentos sociais de luta e rebeldia pela emancipação e por políticas públicas educacionais, com uma nova concepção de educação, de família e territorialidades, e de trabalho; não apenas um processo de ensino e aprendizagem, mas de organização social dos povos do campo, para pensar o mundo a partir do lugar em que vivem, da sua realidade.

Caldart ajuda a refletir a educação do campo como movimento.

[...] também no sentido de movimento mesmo, **movimento da realidade**, movimento da história, o que significa considerarmos que é a **vivência da historicidade** e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua **educação**. (CALDART, 2002, p. 102, grifos nossos).

Refletir sobre a Educação do Campo como movimento social é também esta dupla maneira de ver a educação se reconstruindo pelo caminhar com o movimento, se construindo com ele e a partir dele, mas também, como sujeito humano, construir a própria história, implantando políticas de educação, buscando a mudança, reconhecendo a Educação do Campo como lugar de cultura, de valores, de jeitos de produzir e viver, como conceitos históricos e políticos, na formação para a participação social.

Neste processo histórico educacional, busca-se a transformação para além da escola, na sociedade como um todo, como movimento cultural pela educação humanizadora, a Educação do Campo, vista como luta contra a lógica dominante da educação rural, que busca apenas criar

mão de obra para expansão e modernização do capital. Esta educação busca construir processos de conscientização, autonomia e liberdade. Nesta busca, também se luta por terra, pela reforma agrária, pela agroecologia, por direitos e por segurança alimentar (CALDART, 2002).

A escola do campo diferencia-se das demais pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidade própria que a identifica, uma autonomia que traz em sua raiz cultural as marcas do lugar, que assume uma intencionalidade específica, voltada ao espaço cultural e social onde está inserida.

Ela compreende várias questões sociais, econômicas e culturais, de meio ambiente e de formação do ser humano, relacionando-se com o espaço físico e social (MOLINA e SÁ, 2012) afirmam que a escola do campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital.

É uma escola que parte da materialidade, do vivido pelos seus sujeitos, que traz consigo um conjunto de princípios, buscando transformar a finalidade educativa, ao responder por que e para que ensinamos aquilo que ensinamos; uma escola capaz de unir a comunidade em torno de si para pensar seus problemas e buscar soluções. A escola do campo nasce das contradições do sistema educacional, superando o projeto de educação hegemônico, através da indicação de princípios que pautem a educação da classe trabalhadora, de forma articulada ao projeto de campo e de sociedade que queremos.

Por princípios pedagógicos da educação do campo, queremos apontar a valorização dos diferentes saberes, o espaço e tempo de formação dos sujeitos, o lugar da escola vinculada à realidade vivida, o papel da escola, enquanto formadora, articulada a um projeto de emancipação humana, a agroecologia, como princípio na educação do campo, o desenvolvimento sustentável, a integração de saberes, o princípio da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Alencar (2016) afirma que:

[...] a partir das concepções estudadas sobre os termos-princípio e pedagógico que, quando abordamos a expressão **princípio pedagógico**, este deve ser um princípio básico que, enquanto um axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, a ação pedagógica. (ALENCAR, 2016, p. 04, grifo nosso).

Tratamos assim princípios enquanto postura que determina a ação do pensar-agir sobre uma educação e uma escola, para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, que produza

no sujeito do campo uma (re)construção de sua identidade, no interior da escola e da sociedade, que aponte um caminho capaz de orientar e conduzir toda a prática pedagógica.

A escola do campo se define também em seus marcos legais. Molina e Sá (2012) conceituam a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (MOLINA e SÁ, 2012, p. 328-329), ou seja, uma escola que está situada geograficamente no campo ou na área urbana, mas que também está conectada com o mundo do trabalho e das organizações políticas e culturais dos seus sujeitos, que consiga defender a ideia de que não existe desenvolvimento sem o campo, sem ser plural, coletivo e completo.

A escola do campo busca conduzir os sujeitos para a conscientização, através da leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação sociopolítica dos sujeitos, porém um processo de massificação das políticas neoliberais, soma-se ao processo de sucateamento das escolas, provocando o fim de programas específicos para o campo. A adaptação da Educação do Campo ao mercado alterou o currículo, para colocar o estudante no mercado de trabalho urbano, adaptado para atender as necessidades profissionais; professores/as com contrato temporário e precário, transferência de saberes do professor para programas prontos distanciam o ensino da sua realidade. Toda esta lógica mercadológica atinge diretamente a qualidade da educação, impossibilitando a construção de uma consciência coletiva, sobretudo no atual contexto social, aprofundado pelas políticas neoliberais.

Mesmo com todas as dificuldades em se construir um processo contra hegemônico, o fazer histórico para o homem do campo é lutar por sua identidade, pois o sujeito do campo se faz ao construir sua própria história, não apenas como objeto da história, mas como sujeitos constituídos, pois sai do campo da constatação para o campo da intervenção, dando à história das lutas pelo direito um teor dialético de construção do homem e do mundo, trazendo para si a responsabilidade sob este novo paradigma que é a Educação do Campo.

Freire (2006) ajuda a respeitar os saberes que os estudantes carregam consigo ao afirmar:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres das cidades? A ética de classe

embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isto”. (FREIRE, 2006, p. 30)

Devemos trazer esta realidade para a construção do conhecimento, possibilitar aos estudantes maior intimidade entre os saberes curriculares, os saberes do seu cotidiano e as suas memórias, pois estes descasos atingem toda a comunidade. Os sujeitos do campo não são apenas conhecedores da cultura, mas seres históricos transformadores de sua própria cultura.

A educação não precisa ficar apenas no campo do conhecimento, faz-se necessário ir além, construir cidadania, enquanto sujeitos sociais que reconhecem sua realidade de forma crítica, sem ver o urbano de forma antagônica, mas como um processo de inter-relações entre o urbano e o rural, o universal e o específico, o afirmativo e o democrático. Ela nasce e se fortalece neste paradoxo. Devemos construir e estudá-la de forma afirmativa, não apenas como uma afirmação ingênua ou apologética, mas fazendo uma crítica de sua própria tradição, dos próprios recursos da sua cultura, uma afirmação como valorização dos seus momentos culturais, que foram deixados de fora pelo currículo modernizado. Esses valores deixados para trás, que ficaram fora do currículo, devem ser o ponto de partida desta crítica interna (FREIRE, 2006).

Quanto maiores forem as relações de exploração e mais forte for o latifúndio, os índices de analfabetismos, o agronegócio, o êxodo rural e o inchaço do urbano, maiores serão também as necessidades de construção de mais educação e políticas públicas para os sujeitos do campo, maiores deverão ser as cobranças e reivindicações dos movimentos sociais nas lutas por direitos.

Infelizmente, o que temos vivenciado em termos de processos de elaboração de políticas e propostas educativas e curriculares para o país e para a região, tem trilhado um caminho inverso ao que está sendo indicado nesse estudo, onde as orientações e recomendações que subjazem as reformas educacionais vigentes têm seus fundamentos na pauta de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas globalizantes, desconsiderando ou em outros casos denegrindo a importância e a eficácia dos **saberes e experiências** oriundas das **práticas sociais** locais e diversas presentes na sociedade contemporânea. (HAGE, 2005, p. 67, grifos nossos).

Além desta preocupação com a intencionalidade do papel da escola na construção da consciência coletiva, da humanização dos sujeitos e de trabalhar a partir das experiências concretas do dia a dia, trazendo para o contexto escola as práticas sociais, há outra preocupação: a atual situação das escolas do campo, que sofrem com a falta de infraestrutura necessária, um currículo com olhar para a realidade do campo, ou seja, este é um processo de marginalização das escolas.

Partindo deste pressuposto teórico, entendemos que a análise desta construção sociopolítica, atravessada pelas memórias pedagógicas, sendo vivenciada na prática pelas escolas do campo, e até mesmo a falta dela, os estudos da construção das relações socioculturais, têm muito a contribuir para compreensão da realidade vivida pelo homem do campo, como veremos na próxima sessão.

3.3 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Buscando uma definição de memória que nos ajude a compreender como esta se forma e como os sujeitos a utilizam na formação de sua identidade pessoal propusemo-nos a pensar a memória a partir da formação ofertada nas escolas do campo, que possam conduzir os/as estudantes na construção de uma consciência crítica, humana e viva.

Concordamos com Seligmann-Silva (2012) ao trazer esta definição de memória:

Em Aristóteles, portanto, encontramos tanto uma concepção da memória como escritura na nossa placa mnemônica das impressões do mundo, como também uma forte concepção de **reminiscência ou recordação**, como um procedimento de leitura. O elemento ativo da memória é comparado ao modo de ação de um pesquisador ou viajante que busca a inscrição mnemônica pelos labirintos de nossa memória-arquivo. A noção de associação também é essencial no nosso contexto: a estruturação da **recordação** e por mostrar tanto do discurso de um modo geral, que sempre está recuperando informações arquivadas – funciona a partir de um princípio de leitura de semelhanças que não deixa de lembrar a definição aristotélica, da sua Poética, do homem como um “**ser mimético**”. (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 33, grifo nosso).

Ao associar a concepção de memória como escrita das nossas lembranças, das nossas impressões do mundo, das recordações que podem ser acessadas por associação, estamos buscando uma forma de recuperar informações arquivadas no passado de nossas memórias. Aristóteles diz que não somos seres construídos apenas por uma base material, mas também por lembranças. Somos construídos por memórias. Esta é a nossa principal característica como seres humanos: a capacidade de memorizar os fatos vividos, ou seja, um “ser com memória”.

Em Abbagnano (2007) a memória constitui-se por duas condições ou momentos distintos: a conservação de conhecimentos passados ou a capacidade de torná-lo atual ou presente. Esses dois momentos já foram por Platão, denominados de "conservação de sensações" e "reminiscência" (ABBAGNANO, 2007 p. 657). Ao trazer as memórias como “conservação de sensações” podemos pensar a memória como este movimento de fixar experiências vividas e de acessar informações que nos ajudem a tomar decisão no momento

presente; experiências com capacidade de nos mobilizar para a busca do conhecimento crítico e de uma educação verdadeiramente humana e que seja capaz de provocar em cada um de nós o desejo de sermos mais sensíveis, solidários e justos. Assim como afirma Husserl "As coisas podem ser vivenciadas não só na apercepção, mas também na recordação e nas representações afins à recordação". (ABBAGNANO, 2007 p. 658)

Para Halbwachs (2006, p.7) “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”. Assim Halbwachs nos ajuda a elucidar a compreensão acerca das inquietações, dos desafios e dos fenômenos educativos na contemporaneidade que tem mobilizado professores e pesquisadores ao buscar compreender o que seria a memória pedagógica. Trazendo memória como história vivida. Bosi (1994, p. 55) afirma que “a memória não é sonho, é trabalho”. Neste sentido a memória é colocada como um fenômeno social que está envolto em um contexto cultural, social e ideológico, a memória é uma construção social.

Nesta perspectiva Moraes, 2015 assume que:

As memórias têm aqui dupla função: como fonte histórica – para possíveis entendimentos sobre como circulam na sociedade mais ampla as ideias históricas; e, ao mesmo tempo, objetivos formativos, criando-se situações de ensino significativas para a iniciação dos alunos no ofício de professor (MORAES, 2015, p. 114)

Ao trazer as memórias como fonte histórica Moraes (2015) nos aproxima do teor cultural da história e de como as ideias históricas são difundidas na sociedade. Por outro lado, ao colocá-las como objetivos formativos reafirma o papel da escola nesta difusão da cultura e do ensino aprendizagem, ou seja, da formação reafirmando assim a importância da Pedagogia. Franco (2016, p. 536/537) afirma que “a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais”.

Neste sentido assumimos **memória pedagógica** como um olhar sobre o passado, ancorada no processo sócio-histórico que cada sujeito traz consigo a partir da formação vivida em seu processo educativo, possibilitando fecundas formas de produzir novos saberes que possam ser investidos na prática educativa, ampliando sua compreensão de mundo e conduzindo os sujeitos para que estes se tornem agentes da transformação social.

Ao colocarmos a memória como “potência”, esta não deve ser compreendida como um recipiente, mas como uma força propulsora, como energia e leis próprias, capazes de conduzir

a construção da nossa identidade e do nosso processo sócio-histórico. A memória relaciona-se com o tempo e os espaços em que se desenha, e os indivíduos podem utilizar essa experiência “fazendo da memória um apoio sólido da vontade, matriz de projetos” Bosi (2003, p. 33).

Ao buscar obter possíveis repostas a nossa questão problema – **“Quais as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas, os saberes camponeses que emergem na formação de seus estudantes e dos professores?”** –, entendemos como memória o movimento de armazenamento de informações, ideias, sensações e fatos obtidos através de experiências vividas. Concordamos com Seligmann-Silva (2012), ao trazer a memória além do seu aspecto espacial e dinâmico, também vista como um construtor, em que imagens e conceitos se entrelaçam, estando em um campo muito propício, tanto para a arte da memória, como também para a reflexão e tradução recíproca entre palavras e imagens. Relaciona-se fortemente à aprendizagem, que é a obtenção de novos conhecimentos e a mudança de comportamento, pois se utiliza a memória para reter tais informações no cérebro. Mesmo sendo uma construção individual ela é produzida a partir das relações sociais e culturais em que os sujeitos estão envolvidos.

Neste sentido, propomo-nos a pensar a memória a partir do (inter)cruzamento entre as experiências vividas e os novos conhecimentos, compreendendo-a, então, como narrativa que faz emergir conhecimentos e experiências, com a capacidade de levar os sujeitos a tomar decisões, levando em consideração a composição que o indivíduo faz com a sua subjetividade e aquilo que marcou sua vida. Tais memórias podem ser reconhecidas, acessadas e (re)configuradas, a partir da associação que se faz entre o vivido e o presente.

[...] a memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. De onde resulta uma concepção extremamente flexível da memória: A lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada. (BOSI, 2003, p. 28).

Buscaremos, em nossa reflexão, compreender como a educação que vem sendo construída e ofertada nas escolas do campo, em nosso lócus de pesquisa, permite a produção de saberes e memórias, bem como quais memórias e saberes emergem desta formação, através das narrativas de si, enquanto estudantes e professores autores.

Uma educação que tenha os povos do campo como sujeitos protagonistas deste processo, que valorize seu modo de pensar, sua cultura, suas memórias, capaz de colocar o campo como lugar visível, produtor de experiências fundamentais para a constituição da

humanidade, a partir do que os povos do campo realmente são, superando representações sociais pautadas na inferioridade.

Ao colocar os povos do campo como autores de suas próprias experiências, concordamos com Larrosa (2002, p. 21), ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Entendemos a experiência não apenas como informação, mas como processo transformador, como território de passagem, como caminho e como encontro; a experiência não apenas como transmissão de conhecimento, mas como troca, como algo que nos toca e que chega aos nossos afetos; não apenas como passagem cronológica do tempo, mas que faz parte de nossa história e de nossas vivências, relacionando-se com a intensidade que tais experiências podem proporcionar.

Ao tratar da perspectiva das memórias a partir da história de vida dos povos do campo:

[...] nos desafiamos a compreender como a memória, que é algo subjetivo do indivíduo, passa por um processo de objetivação a partir do que se escolhe ou não lembrar e de como essa memória emerge e se transforma em objeto de análise do próprio sujeito que a vivenciou. Assim, mesmo sendo a memória um lugar e um tempo em que não se pode mais haver modificações, a análise que é feita por parte do sujeito a transforma em elemento que pode **promover mudanças no que se vive na atualidade**. (AZEVEDO, 2020, p. 127, grifo nosso)

Os povos do campo trilham suas escolhas a partir da realidade vivida. Concordamos com Azevedo (2020) quando afirma que tais escolhas se materializam a partir da subjetividade da memória, que, ao se tornar decisão concreta, vai se objetivando, sendo condutora do processo de mudança, capaz de levar os sujeitos a buscar a transformação da realidade vivida.

A circularidade da memória faz-nos refletir nosso terceiro objetivo de pesquisa: analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo. Trazemos este objetivo para discutir a relação entre as memórias que selecionamos para tomar as decisões, que conduzem nossas escolhas, pois estas relacionam-se com o tempo e o espaço, e principalmente com as relações sociais e culturais que estabelecemos com o contexto em que está inserido. Pensar este campo a partir das memórias dos sujeitos que vivem e constroem este espaço é pensar também como o processo de formação educacional e cultural dos sujeitos vem se concretizando e como estas memórias são atravessadas pelos paradigmas da Educação do Campo.

Assim, propomos aos/às estudantes e professores/as que busquem referências sobre a vida escolar, seu processo de formação, a relação com os professores, experiências de aprendizagem, de modo que estas atividades abram caminho para novas escolhas, capazes de enfrentar os desafios educativos, servindo de instrumento de construção e reconstrução de suas identidades.

Desejamos refletir sobre as memórias que tais sujeitos viveram, como a inter(relação) na divisão entre os estudos nas escolas do campo e o trabalho no contra turno com sua família, nas lavouras da agricultura familiar, bem como as marcas deixadas pelo período da pandemia causadas pelo Covid-19, que ocasionaram a paralisação das aulas e o início destas no formato online. “As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências” (SANTOS, 2020, p. 28).

Para os/as estudantes e professores/as do campo, a aula *online*, no formato remoto, apresenta maiores dificuldades, como o fato de não ter acesso à *internet* ou não possuir aparelho celular para assistir às aulas e enviar as atividades. Precisamos questionar as alternativas que a sociedade apresenta, embasadas no ideal do “novo normal” (SANTOS, 2020, p. 30). A maneira que tudo isto ficará em suas memórias é o que pretendemos refletir através de seus relatos, via memoriais, em que tratarão na interface com a educação do campo e seus desafios em sua formação.

Em seus relatos autobiográficos, estão colocadas as questões da educação em si, os saberes dos povos do campo, os saberes da própria comunidade, a articulação com o mundo do trabalho, o desenvolvimento sustentável, a reforma agrária, a participação na comunidade dos movimentos sociais e a vida social, a realidade local e a diversidade da população do campo, a formação profissional, o projeto político pedagógico específico as escolas do campo e a vida no campo. É preciso reconhecer em suas memórias a importância da atividade econômica, seu estilo de vida de cultura e suas tradições; tais saberes do campo também são saberes próprios dos/as estudantes, a sua vinculação com a realidade vivida, bem como a solidariedade e o diálogo.

Neste sentido, buscar em suas memórias as questões que atravessam as escolas e a educação do campo, fazendo aproximações com a forma de como cada estudante ou professor vê os desafios colocados aos diferentes sujeitos, move-nos a compreender como aparecem em suas memórias as condições estruturais das escolas, o professor e o coordenador pedagógico com suas demandas, alunos fora de faixa e a seriação dentro da multisseriação, os programas

que chegam ao campo, tirando a sua condição de escola do campo, subalternizando-a à condição de escola rural, a falta de material e equipamentos pedagógicos e a relação da realidade de vida com aquilo que é trabalhado em sala de aula.

Nesta perspectiva, as memórias têm muito a nos dizer sobre os sujeitos e suas trajetórias de vida, bem como possibilitam a estes sentirem-se agentes de sua formação, ampliando o olhar sobre sua própria trajetória. Nosso trabalho é centrado no percurso formativo desses sujeitos, considerando o que para eles se constituiu como relevante em sua formação, compreendendo a relação entre o percurso formativo e as memórias na construção de seres críticos e conscientes. Trazemos, no próximo capítulo, os caminhos metodológicos por nós percorridos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é a mais ampla maneira de buscar compreender e refletir a realidade em que vivemos, para assim poder transformá-la. A escola, por meio de seu currículo, tem condições de combinar seus temas e processos de vivências e aprendizagens, formas de lutas, organizações e resistências, para construir condições pedagógicas que levem os sujeitos a se reconhecerem, a criticar e reelaborar seus próprios conhecimentos ou apenas reproduzir aquilo que sabem.

Ao (re)elaborar os processos de conhecimento, a pesquisa coloca em xeque todo o processo de ensino-aprendizagem e orienta sobre que tipo de cidadão a educação deveria formar. Educar pela pesquisa é uma forma de tornar a formação dos sujeitos mais crítica e criativa, permitindo ao estudante construir seu caminho metodológico de forma segura e consciente, para refletir mais de perto a sua própria condição de sujeito.

Lage (2013) ajuda a compreender estes espaços de formação e construção de memórias ao afirmar que:

as lutas sociais surgem como um espaço de aprendizagem acadêmico-político diferenciado quer seja pelo dinamismo deste lugar, quer seja ainda pela urgência da inovação metodológica que possa romper com a subalternização que as metodologias tradicionais impuseram a muitas **experiências sociais de lutas** e a seus processos educativos. (LAGE, 2013, p. 47, grifo nosso).

Apesar desta marginalidade imposta, as lutas sociais em suas trajetórias têm elaborado e consolidado muitas experiências de enfrentamento e resistências às desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais e políticas; muitas têm apresentado propostas de transformação, a partir de suas próprias experiências e condições de intervenção, na busca de superação de tais desigualdades. Neste sentido, os interesses sociais da pesquisa se articulam com os interesses científicos, causando uma maior aproximação com a realidade dos grupos sociais e um maior impacto social da pesquisa, colocando os interesses de ciência a favor do conhecimento social.

Corroboramos com a perspectiva de pesquisa qualitativa de Lage (2013), pois esta tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder; tais subjetividades afloram, nos contatos, diálogos e no confronto com a realidade, no decorrer da pesquisa.

Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras. Uma metodologia mal colocada pode comprometer o campo de pesquisa, a coleta de

dados e suas análises, afetando toda a pesquisa. A metodologia é capaz de admitir a diversidade no discurso, nos sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos em seus lugares de atuação. Santos (1983) também aponta que a riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam, pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem.

Adotamos a perspectiva metodológica de abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (1994),

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos **significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes**, o que corresponde a um espaço mais profundo das **relações, dos processos e dos fenômenos** que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21, grifos nossos).

Assim, queremos compreender as narrativas dos sujeitos sobre suas histórias de vida centradas na formação, de uma maneira contextualizada, reconhecendo seus valores, suas atitudes, na busca de mobilizar suas relações, processos e fenômenos, para compreender o mais profundo do seu ser, levando em consideração os espaços-tempos em que se inserem, entendendo que o sujeito constrói suas experiências a partir da relação entre o vivido e as suas memórias.

Neste sentido, perguntamo-nos como aproximar as nossas questões referentes à escola do campo destes sujeitos e de como proporcionar uma forma de estes externarem as suas experiências, aspirações e memórias, pois, ao narrar suas memórias, os indivíduos têm a possibilidade de construir consciência de toda sua vivência formativa, olhar com clareza todo seu processo de formação, a partir das experiências, ao longo da vida.

Para a coleta de dados, percorremos três vieses: o primeiro, o procedimento de análise documental; o segundo, para refinar os participantes, tomando por base o instrumento questionário; e, por fim, utilizamos a produção de memorial pessoal. O primeiro nos permitiu o contato com o documento que regulamenta a Educação do Campo. O questionário aplicado constitui-se de questões que foram respondidas pelas/os participantes da pesquisa, em que objetivamos reconhecer os estudantes que trabalham na agricultura, no contra turno, e os professores que realizam ações sociais na comunidade. Já no memorial⁷ nosso objetivo é revelar

⁷ Memorial é um instrumento de produção de dados, nesta pesquisa, desenvolvido com os estudantes e professores participantes em que estes os produziram contemplando sua formação e experiências no contexto camponês.

as memórias pedagógicas adquiridas a partir do processo formativo dos/as estudantes e professores/as.

Assim, para atender ao objetivo de **identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais**, trabalhamos com análise documental do Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), além das resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e para a constituição da identidade da população rural; e a nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Para tanto, apresentamos o roteiro norteador da análise documental que focaliza os Saberes do Campo, presentes nos documentos oficiais.

Ainda que nossos objetivos não exijam o procedimento metodológico do questionário, decidimos realizá-lo, no intuito de elegermos os participantes da pesquisa e produtores dos memoriais. Assim, realizamos a produção do instrumento a ser aplicado aos participantes que atendam aos critérios apresentados anteriormente.

O **questionário** foi utilizado à luz de Lakatos e Marconi (2003, p. 202), entendendo que “a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas”. A partir de tais orientações, buscamos elaborar o questionário, de maneira estratégica, para selecionarmos os estudantes do 9º ano e os professores que respondem no perfil dos participantes da pesquisa. O questionário foi estruturado em duas partes: 1. Caracterização e 2. Questões para seleção dos participantes. A aplicação do questionário permitiu selecionar os participantes para elaborar e construir o memorial.

Na busca em responder aos objetivos de **levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês e analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo**, trabalhamos com o memorial pessoal, a partir de Oliveira (2005), sob o olhar dos seguintes focos: **estudante** – ser filho de agricultor, trabalhar no campo junto com a família, saber o que produzem, se o professor trabalhou em sala de aula temas referentes ao seu dia a dia no campo, marcas da trajetória educacional construída a partir do contexto camponês,

escolhas feitas na vida a partir do que é trabalhado no contexto camponês e experiências deste período de aulas *online*, causadas pela pandemia, bem como as aprendizagens que foram construídos neste contexto.

Sob o olhar com o foco nos **professores** – observamos como estes constroem suas trajetórias, experiências, a identidade pessoal e os desafios da trajetória profissional como professor nas escolas do campo, articulados às atividades sociais na comunidade (o ser professor neste território). Os saberes do campo presentes em sua prática pedagógica, as experiências na pandemia causadas pelo COVID 19, trazendo para a ação docente as reflexões e as aprendizagens junto aos estudantes, nas formações e na própria comunidade, pautadas pelo paradigma da Educação do Campo, a trajetória na docência e as experiências ou memórias que ficaram deste período de pandemia e das aulas online.

Partimos da premissa de que os participantes da pesquisa expressam seus pontos de vista, suas memórias, aquilo que lhes marca de forma mais profunda e pessoal, em situações em que exista confiança, além de abertura e de uma sensível flexibilidade na interação. Neste universo repleto de significados, a pesquisa vem mobilizar nossos valores e atitudes, pois as memórias que pesquisamos também habitam em nós, como sujeitos desse território.

O que se busca na construção de um memorial pessoal é a reconstrução dos conteúdos da teoria subjetiva, particular a cada sujeito; portanto, o instrumento memorial pessoal mostra-se mais adequado a essa pesquisa, por se tratar de uma questão de caráter social e por buscar os significados da influência da Educação do Campo em seu processo formativo, articulado aos discursos e práticas que permeiam os sentidos de vida que a escola articulada à comunidade tem para os sujeitos. Consideramos a escolha deste instrumento como aquele que melhor responde aos objetivos da presente pesquisa, tendo em vista que, nele, os sujeitos podem expressar com profundidade as marcas que a educação do campo deixou em seu processo formativo, enquanto ser de pertença ao território, pois nele se expressam as subjetividades, memórias, afetos e sentimentos dos sujeitos.

O **memorial pessoal** é também uma forma de interação social, um diálogo simétrico, em que, mesmo uma das partes buscando produzir dados e a outra se apresentando como fonte e troca de informações e escuta, é feita com igualdade. O memorial “(...) é um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa” (OLIVEIRA, 2005, p. 121).

No memorial, ampliam-se as possibilidades de conseguir informações mais profundas e sensíveis e, com isso, compreender os motivos que os levaram a fazer as escolhas na vida e aquilo que lhes marcou sua formação.

Compreendemos que o caminho metodológico é fundamental para a validação da pesquisa, considerando que os processos adotados necessitam dialogar com o objeto, questão problema e objetivos propostos (SILVA, 2021, p. 123). Ressaltamos que esta pesquisa tem como objeto “Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo”.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.

Para elegermos o campo de pesquisa, o município de Bezerros, mais especificamente a Terra do Tomate⁸, no Agreste Pernambucano, consideramos o nosso espaço de atuação como professor e de vivência como pessoa humana. Desta forma, nossa pesquisa será realizada na Escola Municipal Sapucaia⁹, com professores e estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Como critérios para seleção do campo de pesquisa, estabelecemos: a) por ser o nosso contexto de pertença, o nosso campo de vivência, onde, desde jovem, vimos participando dos movimentos do homem do campo, na luta por uma Educação do Campo; b) ser o lócus de nossa atuação profissional; c) possuir um significativo número de habitantes no território camponês, que produzem e vivem do trabalho no campo; d) ter um representativo número de escolas no campo; e) ter o maior quantitativo de estudantes matriculados nas escolas do campo, considerando todo o município de Bezerros; f) apresentar uma Rede de Ensino que nos leva a pressupor que tenham ações específicas e diferenciadas para a Educação do Campo.

8 Buscando resguardar a identidade do contexto e sujeitos da pesquisa, utilizaremos o nome “Terra do Tomate” para o nosso lócus de pesquisa.

9 Para a nossa escola campo de pesquisa, utilizaremos o nome “Escola Municipal Sapucaia”, que se refere a uma árvore símbolo para a localidade.

Mapa do Estado de Pernambuco.



Fonte: Google maps, acesso em 08/09/2021

O município de Bezerros está localizado na Mesorregião do Agreste Pernambucano, na Microrregião do Vale do Ipojuca e na Região de Desenvolvimento do Agreste Central. Distante 99,3 km da capital, o acesso é feito pela BR-232 (SANTOS, 2016, p. 16)

A economia do município consiste na agricultura, sendo um dos maiores produtores de tomate do Estado; na indústria, destacam-se suas fábricas de bolos. Bezerros destaca-se também nas fábricas de doces. Além disso, Bezerros é uma das cidades pernambucanas que mais se destacam na produção de granito. (IBGE, 2020)¹⁰.

Enquanto artefato cultural, o papangu em Bezerros assume uma tradição em que “as pessoas brincam o carnaval usando máscaras de todos os tipos, tanto máscara de plástico industrializadas, como as de papel machê e coité. Por esta tradição, a cidade ficou conhecida como a ‘Terra do Papangu’¹¹” (IDEM).

4.1.1 - Organização da Rede Municipal de Educação em Bezerros e a Educação do Campo no município

Em sua rede de ensino, Bezerros conta com 24 escolas e 12 creches, tendo matriculados nas escolas, no ano de 2022, 6.341 alunos, da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental e da modalidade EJA. Destas escolas, 16 se localizam no espaço rural e 8 no espaço urbano. Destas

¹⁰ IBGE (28 de agosto de 2020). «Estimativa populacional 2020 IBGE». Consultado em 28 de dezembro de 2020.

¹¹ “Papangus” referem-se às pessoas que saem mascaradas durante o carnaval.

16 que se localizam no espaço rural, 11 são Escolas de Base, multisseriadas, contando com um total de 215 estudantes. O total de estudantes das turmas multisseriadas e da Educação Especial está distribuído nas matrículas das demais turmas.¹²

Vejamos os dados das matrículas por segmento e modalidades de ensino, no município de Bezerros, no ano de 2022:

Quadro 05: Dados de matrículas por segmento e modalidades de ensino.

ANO DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES	SEGMENTOS E MODALIDADES DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES
1º ano	514 estudantes	Infantil 2 e 3 anos	495 estudantes
2º ano	494 estudantes	Infantil 4 anos	398 estudantes
3º ano	578 estudantes	Infantil 5 anos	300 estudantes
4º ano	588 estudantes	Matrículas em creches	1.193 estudantes
5º ano	671 estudantes	Matrículas anos iniciais	2.845 estudantes
6º ano	515 estudantes	Matrículas anos finais	2.050 estudantes
7º ano	556 estudantes	Matrículas EJA	253 estudantes
8º ano	460 estudantes	Matrículas educação especial	252 estudantes
9º ano	519 estudantes	TOTAL	6.341 estudantes

Fonte: O autor (2022) Quadro construído através dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município.

A Terra do Tomate, que será o lócus mais específico de nossa pesquisa, localiza-se a 18 km da sede, sendo seu segundo distrito.

Além da sede, o território bezerrense conta com distritos e povoados, de acordo com o Decreto Municipal nº. 460, de 30 de agosto de 2005 (Plano de Desenvolvimento Integrado de Bezerros, 2006). Na área rural, os núcleos de ocupação, distritos e povoados têm características físico-ambientais diversas, mas seus aspectos morfológicos e tipológicos os qualificam com características da ambiência rural. Os distritos em questão são os seguintes: Boas Novas, Sapucarana, Cajazeiras, Sítio dos Remédios, Serra Negra e Encruzilhada de São João, além dos povoados de Areias, Jurema, Poção e Varzinha. (SANTOS, 2016, p. 16-17)

¹² Fonte: Secretaria Municipal de Educação, maio de 2022.

Dentre estes distritos de Bezerros, vamos nos ater à Terra do Tomate, que é o nosso lócus da pesquisa.



Fonte: Imagem retirada da *internet* (Imagem da Terra do Tomate). Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpernambuco noticias.com.br>> Acesso em 08/09/2021.

No contexto educacional, a Terra do Tomate conta com 5 escolas, sendo uma na vila, com turmas seriadas e ensino fundamental anos iniciais e finais. Nessa mesma escola, também funciona o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, na Escola Estadual Professora Maria Ana. E as outras 4 escolas situam-se no campo, com turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Destas escolas do campo, apenas uma tem turmas de EJA, no turno da noite.

Além destas escolas, a comunidade conta com duas creches, uma localizada na vila e outra no espaço rural, demonstrando a força do campo, pois não é algo comum encontrar creche localizada no território camponês.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Reconhecendo a educação como ferramenta fundamental, capaz de alavancar a mudança na conscientização social, julgamos ser essencial a pesquisa deste tema na busca da

aproximação das temáticas e problemas das comunidades rurais para a formação sociopolítica dos estudantes em sala de aula, tanto nas questões teóricas, quanto nas questões da formação cidadã de cada estudante; esta, sem dúvida vai além da simples compreensão do mundo vivido, dá aos seres a possibilidade de intervir no mundo que o cerca, de forma consciente, de construir a identidade do camponês como sujeito de sua vida, seu trabalho e sua cultura, a partir do vivido, buscando sua essência na construção constante de sua identidade. Em um sentido mais amplo, vemos o processo de formação sociopolítica e humana que se realiza nas referências políticas e culturais, para a intervenção dos sujeitos na realidade, visando a uma sociedade justa e equânime.

Esta pesquisa representa a possibilidade de ampliar a compreensão das relações entre os processos formativos construídos nas escolas do campo e a capacidade destas memórias em mobilizar os seres e os levar a compreender o percurso de formação de cada sujeito. Como afirma Bosi (2003, p. 56), a partir da memória “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido”. Enquanto busca de sentidos, levamos em consideração nossa trajetória de vida, neste campo de atuação educacional, político e social, pois desde a juventude temos atuado nestes espaços, visando à conscientização do homem do campo.

No contexto da educação, buscamos revelar a cultura presente na comunidade e principalmente na escola. Esta é uma cultura colaborativa ou em disputa? Qual a produção cultural e econômica que dá vida a esta comunidade? Assim buscamos reconhecer como a formação ofertada nas escolas do campo vem sendo promotora de memórias capazes de mobilizar consciência e atitudes, para a promoção de uma cultura da colaboração.

Fazem-se cada vez mais presentes as demandas que tratam dos elementos de uma educação para a emancipação do ser. Com o aprofundamento das vivências e relações do capital, em que os sujeitos atendem as suas exigências, são necessários movimentos de reflexões coletivas, provocadas pela educação, na perspectiva de construir caminhos de resistência ao modelo hegemônico e avançar na proposição de alternativas a partir da base contra hegemônica.

Como forma de questionamento, trazemos nossa situação vivida e dos nossos pares, como seres pertencentes a este território, buscando sempre pensar a vida a partir das relações reais, pois nos colocamos como seres deste local, filhos de camponeses, com formação de professor, e que trabalha na agricultura familiar. Concordamos com Silva (2021, p. 85), ao afirmar que “a educação constitui-se distante da realidade dos povos do campo, conduzindo

uma educação que funcione aos interesses hegemônicos, passando a estereotipar os povos do campo e seus saberes como inferiores, ao ideário de desenvolvimento, referenciado nos povos urbanos”. Buscamos refletir este espaço educacional a partir das nossas visões, da nossa relação com este espaço, dos saberes dos povos necessários à vida no campo, na lida com a terra, ou seja, uma educação constituída no mundo da vida dos povos camponeses. Tal contexto pode ser melhor analisado no quadro a seguir:

Quadro 06: Escola do contexto da pesquisa.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	TURMAS	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES	ORIGEM DO PROFESSOR
ESCOLA MUN. SAPUCAIA	Terra do Tomate	1º ao 9º ano com seriação.	469	Professores do espaço urbano e rural

Fonte: Quadro produzido pelo autor, a partir de informações cedidas pelas próprias escolas.

A escola que elegemos como campo de pesquisa é a Escola Municipal Sapucaia, situada no centro da Terra do Tomate, com turmas seriadas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com 469 estudantes matriculados neste ano letivo.



Mesmo estando localizada na vila, a maioria dos estudantes são filhos de agricultores.

Alguns professores desta escola são moradores da cidade de Bezerros.

Imagem da frente da Escola Municipal Sapucaia, situada na Terra do Tomate, feita por Heleno Manuel (secretário da escola).

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuir com as escolas do campo, na busca de aproximar o seu Projeto Político Pedagógico da realidade social, política, econômica e cultural de seus estudantes, bem como servir de instrumento participativo em suas decisões.

4.3 POVOS DOS TERRITÓRIOS CAMPESINOS DA TERRA DO TOMATE: sujeitos e colaboradores/(as) desta pesquisa

Através do contexto evidenciado acima, é possível consideramos que, dentre as 05 escolas públicas municipais localizadas no território campestre de Bezerros-PE, na Terra do Tomate, nosso locus de pesquisa, elegemos os participantes a partir dos seguintes critérios: a) ser estudante do 9º ano do ensino fundamental; b) ser filho de agricultor e trabalhar com a família na agricultura familiar; c) ser professor da escola do campo; d) residir na comunidade locus da pesquisa; e) ter envolvimento social ou cultural com a comunidade; f) manter interesse em participar da pesquisa.

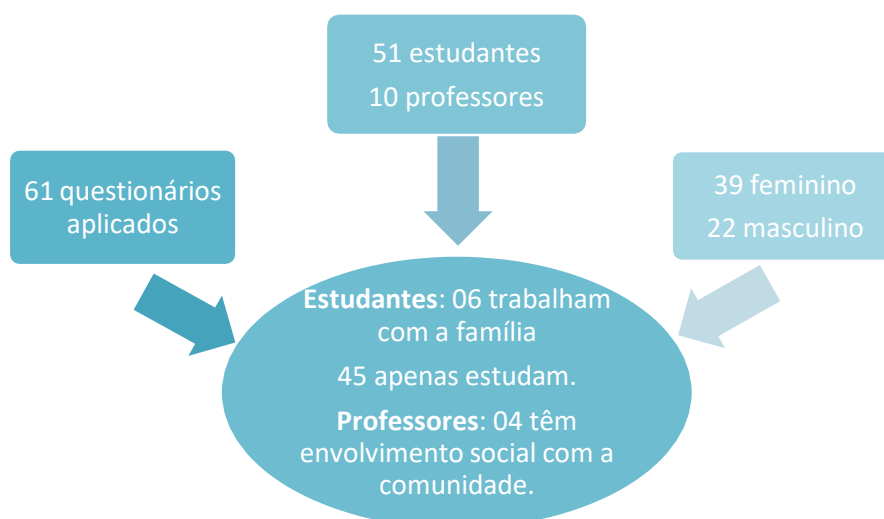
A partir desses critérios, selecionamos, na Terra do Tomate, a Escola Municipal Sapucaia como nosso locus de pesquisa mais específico. A seleção dos participantes foi feita a partir dos dados advindos dos questionários aplicados em duas turmas do 9º ano e seus professores. Os dados a serem construídos perpassam pelas marcas da formação identitária desses sujeitos, que lutam pelo direito de ser na sociedade e vivem na comunidade.

A escolha deste espaço como locus de pesquisa se deu, como explicitado anteriormente, por ser fruto de todo nosso processo de experiências vividas e sentidas na educação, como estudante e como professor das escolas do campo.

Quanto ao questionário, foi concebido a partir de Severino (2007, p. 125), enquanto um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte do sujeito pesquisado”; buscamos, por meio destes, identificar estudantes que têm, além da escola, sua vida ligada ao trabalho na terra, junto a sua família, na agricultura

familiar, e aos professores que trabalham nas escolas do campo. Após aplicados os questionários, chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 07 - Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Enfatizamos que o critério para eleger os estudantes em formação no 9º ano do ensino fundamental deu-se por estes estarem inseridos tanto na escola quanto na vida do campo, e que as memórias advindas de todo o percurso formativo desses estudantes podem refletir em suas escolhas, ao longo da vida. Já a escolha dos professores deu-se por estes desenvolverem a sua prática educativa na escola do campo.

Os dados colhidos a partir dos questionários nos mostraram como tem se dado a relação entre estudo (formação) e o trabalho na agricultura familiar, junto a sua família, bem como o envolvimento social dos professores do campo com a comunidade em que atua profissionalmente.

Esses dados apontam que, dos 51 estudantes e dos 10 professores que responderam ao nosso questionário, apenas 06 estudantes trabalham na agricultura, no contra turno, e que 04 professores, além do seu trabalho em sala de aula, desenvolvem atividade social na comunidade. Outro dado que visualizamos é que, destes estudantes, 05 são do gênero feminino, levando em consideração que, pela tradição, as mulheres trabalham em casa e os rapazes no roçado, com a família. Esta lógica se inverte com nossos sujeitos de pesquisa. Assim, apenas 11,7% desses estudantes, mesmo vivendo na área rural, trabalha na agricultura. Tal relação pode ser melhor analisada no próximo quadro.

Quadro 08: Resultado dos questionários para seleção dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	SALA / GÊNERO	NÚMERO DE ESTUDANTES
ESTUDANTES	9º “A” Feminino	18
	9º “A” Masculino	15
	9º “B” Feminino	12
	9º “B” Masculino	06
PROFESSORES	VINCULAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
	EFETIVO	04
	CONTRATO TEMPORÁRIO	06

Fonte: Quadro produzido pelo autor a partir de dados do questionário aplicado para seleção dos/as participantes, em 2022.

Conforme apresenta o quadro acima, dos estudantes do 9º ano, 30 são do gênero feminino e 21 do gênero masculino; destes, 06 (sendo 05 do gênero feminino e 01 do gênero masculino), além de estudar, trabalham na agricultura, com suas famílias. Dos 10 professores, 04 têm vinculação efetiva no município e 06, contrato temporário; destes, 04, além das atividades em sala de aula, desenvolvem atividade social junto à comunidade.

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil dos/as participantes da pesquisa, que serão tratados/as por nomes de árvores da região Agreste, escolhidas por cada participante: Algaroba, Facheiro, Aroeira, Mandacaru, Bromélia e Ipê para os estudantes do 9º ano e para as professoras¹³:

¹³ Considerando que temos apenas professoras como participantes da pesquisa, utilizaremos, a partir daqui, o termo **professoras**, na continuidade do texto.

Quadro 09 - Perfil dos participantes da pesquisa

ESTUDANTES DO 9º ANO						
	Algaroba	Facheiro	Aroeira	Mandacaru	Bromélia	Cosmos
IDADE	15 anos	15 anos	13 anos	14 anos	14 anos	14 anos
GÊNERO	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
PRODUTO QUE CULTIVA	Alface Coentro Feijão	Milho Pimentão Maracujá	Pepino Milho Maracujá	Tomate Pimentão Feijão	Tomate Pepino Maracujá	Pimentão
PROPRIEDADE EM QUE TRABALHA	Própria	Própria	Arrendada	Arrendada	Arrendada	Própria

PROFESSORES				
	Jabuticaba	Jurema	Ipê	Aroeira Vermelha
IDADE	54 anos	46 anos	52 anos	41 anos
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
VÍNCULO DE TRABALHO	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Contrato temporário
TEMPO DE SERVIÇO	36 anos	28 anos	33 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em nossa pesquisa, trabalhamos com participantes¹⁴ (estudantes e professores) da escola do campo, que, além de estudantes trabalham na agricultura, com suas famílias; já as professoras, além do trabalho em sala de aula, realizam ações sociais e educativas na comunidade. Entre as professoras, 03 possuem graduação em Pedagogia, trabalham nesta escola há mais de 17 anos. Ainda no que se refere à formação, 02 professoras possuem

14 Com o intuito de resguardar as identidades dos participantes, sujeitos e contextos, optamos por dar nomes fictícios aos participantes; como estamos inseridos em território campestre daremos nomes de árvores da região Agreste, escolhida por cada participante.

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, 01 tem graduação em Letras e 01 com especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

A produção de dados foi realizada por meio da análise documental, questionário e memorial pessoal. Assim, analisaremos **as memórias pedagógicas da Educação do Campo, e nelas, os saberes camponeses que emergem na formação de seus estudantes e dos professores**, pois a formação cidadã nasce a partir do estudo e das práticas vindas do seio da própria sociedade. Se o espaço escolar quer formar cidadãos críticos e socialmente solidários, com uma identidade própria do campo, faz-se necessário levar em consideração tais questões, em seus projetos de educação.

Para atender ao primeiro objetivo da nossa pesquisa, **“Identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais que tratam da educação do campo”**, usamos a análise dos documentos a partir do Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, e das resoluções: CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e nº 2, de 28 de abril de 2008. Buscamos perceber como são tratados e fundamentados os saberes dos povos do campo, nos documentos oficiais;

Com relação ao objetivo **“Levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês”**, procederemos à análise de memória pessoal, buscando compreender como a formação ofertada nas escolas do campo marca as memórias pedagógicas desses/as estudantes e quais saberes dos povos do campo que se legitimam, a partir das narrativas de si.

Em busca de responder ao terceiro objetivo, **“Analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da educação do campo”**, usamos, assim como no objetivo anterior, o memorial pessoal, para reconhecer como as memórias pedagógicas conduzem a vida, educam para a humanização, fortalecem afetos, convidam para a resistência e, ao mesmo tempo, fazem uso dos temas que emergem do contexto social.

Para isso, trabalhamos a construção do memorial pessoal dos estudantes, a partir das seguintes questões: 1- O que você faz em seu dia a dia quando não está estudando? 2- Que produtos são produzidos pela sua família no trabalho no campo? Qual o seu papel nesse trabalho?

3- Você lembra de algum professor que trabalhou em sala de aula temas referentes ao seu dia a dia no campo? Se sim, como foi, explique? 4- Que fatos da sua trajetória educacional de vida no campo, desde a infância até os dias atuais, lhe marcaram? 5- Que desafios ou situações vividas em sua trajetória educacional lhe marcaram e como estes fazem parte do seu aprendizado e podem influenciar suas escolhas na vida? 6- Que experiências ou memórias da escola do campo ficaram, deste período de pandemia (causada pelo COVID 19) e das aulas *online*? 7- Que aprendizagens e memórias você vai levar para a sua vida deste período na escola, ao concluir o 9º ano?¹⁵

Na construção do memorial pessoal dos professores, trabalhamos com as seguintes questões: 1- Que fatos da sua trajetória, das suas experiências, das suas vivências educacionais, tanto como estudante, quanto como professor(a) das escolas do campo, lhe marcaram e foram importantes para a construção da sua identidade pessoal e lhe fizeram chegar até aqui? 2- Que desafios ou situações vividas em sua trajetória educacional como professor(a) das escolas do campo lhe marcaram e como estes fizeram parte do seu aprendizado ou influenciam suas escolhas? 3- Que saberes do campo se fizeram presentes em sua prática pedagógica e estiveram presentes no chão da sua sala de aula em sua trajetória? Por que eles se fizeram presentes? 4- Quais os desafios de ser professor(a) das escolas do campo e realizar atividades sociais articuladas a comunidade? Como estes desafios contribuíram para a construção do ser professor no território? 5- Que experiências ou memórias do contexto camponês ficaram deste período de pandemia (causada pela covid 19), no período de aulas remotas? 6- Por que você se tornou professor(a) das escolas do campo e o que você traz para a ação docente, daquilo que aprendeu como estudante ou nas formações pedagógicas? 7- Ao refletir que nossas memórias e escolhas quanto a escola do campo não são fruto do acaso, você já fez autocrítica ou refletiu sobre alguma decisão tomada em sua prática pedagógica, no contexto da escola do campo? Explique. 8- Que aprendizagens construídas, pautadas no paradigma da educação do campo, estão presentes na trajetória experiências educacionais que você reconhece, enquanto contribuição para sua formação e de seus estudantes?¹⁶

Para o tratamento dos dados, adotamos como perspectiva a Análise de Conteúdo, fundamentados em Moraes (1999, p. 2):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa

¹⁵ Questões apontadas no apêndice “C”.

¹⁶ Questões apontadas no apêndice “D”.

análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Compreendemos, portanto, a relevância dessa metodologia para a realização de pesquisas qualitativas, à medida que a interpretação dos dados procura destacar seus sentidos, indo além da representação quantitativa.

A utilização da análise do conteúdo representa uma possibilidade de aproximação do sentido que tem o posicionamento dos sujeitos e das marcas deste no coletivo. Após a realização dos memoriais, produzidos tanto pelos estudantes, quanto pelos professores, prosseguimos com a análise dos dados neste material.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Ao tratarmos dos procedimentos para análise dos dados produzidos por nossa pesquisa, buscamos respaldá-los na análise de conteúdo, apontando para a relevância de uma análise rigorosa e criteriosa das informações textuais. Nesta direção, nosso apoio serão as contribuições de Moraes (1999), buscando estabelecer relação entre os dados que emergem da investigação com o nosso objeto de estudo – **Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo**. À luz da abordagem crítica, consideramos, portanto, que a Análise de Conteúdo favorece a realização deste estudo, a medida em que reconhece, no processo de análise, a cultura, seus sujeitos, seus enunciados e o contexto em que estão situados.

Como afirma Moraes (2003).

Exercitar uma leitura aprofundada é explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos com base em um conjunto de significantes. É ainda explorar significados em diferentes perspectivas, valendo-se de diferentes focos de análise. Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos está estreitamente ligada às teorias que os leitores utilizam em suas interpretações textuais. Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá mais sentidos. (MORAES, 2003, p. 196).

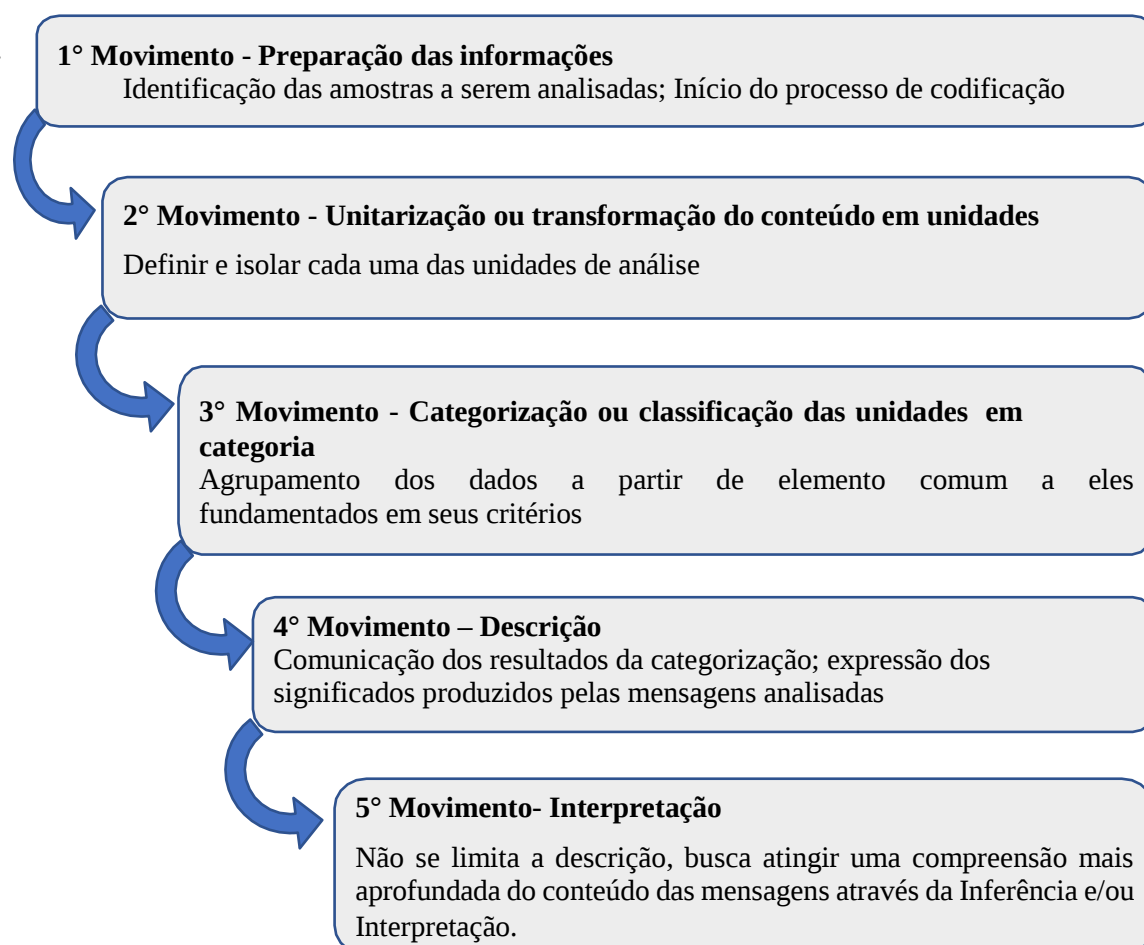
Buscaremos apontar estes novos e diferentes sentidos aos textos produzidos pelos participantes, na perspectiva de realizar análises outras que nos possibilitem compreender os caminhos trilhados pelos processos culturais vivenciados nas comunidades rurais, através dos olhares dos/as estudantes e professoras das escolas do campo, relatados a partir de si, em

memoriais pessoais. Entendemos como camponês aquele que luta por sua autonomia, através do seu trabalho, que vai além do trabalho manual, sendo um trabalho intelectual, auto organizativo, capaz de realizar outras leituras e construir outros sentidos, a partir de uma leitura interna, real e crítica.

A análise de conteúdo é uma metodologia para ler e interpretar toda classe de documentos, que, analisados adequadamente, abrem-nos as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo inacessível (MORAES, 1999, p. 2). É neste sentido que pretendemos nos aproximar das memórias pedagógicas da educação do campo, levando em consideração os saberes camponeses que emergem na formação de seus estudantes e de seus professores.

Para materializarmos os dados, após definir a análise de conteúdo, enquanto metodologia de pesquisa (MORAES, 1999), apresentaremos os cinco movimentos para o desenvolvimento da análise, que podem ser compreendidos a partir do esquema a seguir:

Quadro 10: Movimentos de desenvolvimento da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999)



Fonte: Esquema produzido pelo autor a partir do texto Análise de conteúdo de Moraes (1999).

Assim, de acordo com os movimentos apresentados para o desenvolvimento da análise de conteúdo por Moraes (1999), apresentamos o percurso realizado para responder aos objetivos da pesquisa, a partir dos procedimentos metodológicos para a produção de dados, de onde emergem as categorias de análise.

Para a análise do segundo objetivo específico (**Levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês**), selecionamos o memorial: no 1º movimento - Preparação das informações, identificação das amostras a serem analisadas; início do processo de codificação. 2º movimento - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; definir e isolar cada uma das unidades de análise. 3º movimento - Categorização ou classificação das unidades em categorias Agrupamento dos dados, a partir de elemento comum a eles. 4º movimento – Descrição, comunicação dos resultados da categorização; expressão dos significados produzidos pelas mensagens analisadas. 5º movimento – Interpretação; não se limita à descrição, busca atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, das mensagens, através da Inferência e/ou Interpretação (MORAES, 1999).

Identificamos as unidades de análise relacionadas às especificidades da Educação do Campo que emergiram dos marcos regulatórios e do memorial pessoal. Na primeira etapa, a preparação das informações, realizamos a leitura de todo os memoriais, considerando elementos específicos, ou seja, aqueles que se relacionam com a perspectiva da Educação do Campo, dos que, além de estudar, trabalham com a família na agricultura familiar; ou, no caso das professoras, aquelas que, além do trabalho em sala de aula, exercem algum tipo de ação social na comunidade.

No segundo movimento, a unitarização, procedemos a releitura do documento selecionado para a definição das unidades de análise, considerando temas presentes no documento. Para este movimento, consideramos as unidades relacionadas com o objetivo específico de **levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês**, e com o objetivo específico 3 – **analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da Educação do Campo**. As unidades temáticas definidas foram citadas no item 4 (caminhos metodológicos).

Após o primeiro movimento, realizamos a releitura do material codificado, utilizando uma grelha de dados para disposição dos memoriais dos/as estudantes (Apêndice C) e outra

grelha de dados para os memoriais das professoras (Apêndice D). Nesse momento, também selecionamos os marcos legais que nos ajudam a responder ao objetivo 1, tratando dos saberes da Educação do Campo e o contexto de vida dos/as estudantes e professoras. Como frisamos, os/as estudantes e professoras foram caracterizados por nomes de árvores da região, escolhidos por cada participante, levando em consideração que estamos falando a partir de nosso território. Os nomes de árvores escolhidos pelos estudantes foram Algaroba, Facheiro, Aroeira, Mandacaru, Bromélia e Cosmos), e pelas professoras, Jabuticaba, Jurema, Ipê e Aroeira Vermelha.

Na realização do terceiro movimento, denominado categorização, segundo Moraes (1999), agrupamos as respostas conforme as aproximações. Em seguida, categorizamos as respostas por critérios de aproximação e diálogo das temáticas relacionadas com as especificidades advindas do memorial.

Para prosseguirmos com a análise dos materiais, iniciamos a leitura dos memoriais produzidos, tanto pelos/as estudantes quanto pelas professoras da Educação do Campo. Após o estudo de todos, fizemos a separação e codificação, de acordo com a expressão dos significados produzidos pelas mensagens contidas nos memoriais. Em seguida, as mensagens foram categorizadas, conforme os critérios expostos. Com a categorização, seguimos para a descrição.

Por fim, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, momento em que realizamos nossas inferências e determinação das evidências das informações obtidas. Como resultado da análise dos dados, orientados pelo percurso metodológico aqui tratado, o capítulo seguinte apresenta sua análise e discussão.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Trazendo como objeto de estudo memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo, em que nos propomos a responder o objetivo de **Analisar as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas, os saberes que emergem na formação de seus estudantes**, buscamos: 1- Identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais; 2- Levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês; e 3- Analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da Educação do Campo.

Para tanto, elegemos como campo de pesquisa, no município de Bezerros, a Escola Municipal Sapucaia, tomando 10 participantes da pesquisa: 06 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, sendo 01 do gênero masculino e 05 do feminino; e 04 professoras, todas do território camponês. Os/As participantes serão identificados por nomes de árvores de nossa região, como citamos anteriormente.

Por meio do tratamento dos dados, através da análise de conteúdo, produzidos a partir das exigências dos objetivos específicos, expressos nos instrumentos para materialização dos dados, emergiram as categorias de análise, a saber: I- Os saberes do campo no marco regulatório, via políticas públicas, se expressam pelo ciclo produtivo, os hábitos alimentares do contexto, o desenvolvimento sustentável, valores e a cultura que alimenta a qualidade de vida;

5.2 OS SABERES DO CAMPO NO MARCO REGULATÓRIO VIA POLÍTICAS PÚBLICAS SE EXPRESSAM PELO CICLO PRODUTIVO, OS HÁBITOS ALIMENTARES DO CONTEXTO, O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, VALORES E A CULTURA QUE ALIMENTA A QUALIDADE DE VIDA

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. (BRASIL, 2002, Art. 2º).

Nesta categoria de análise, propomo-nos a tratar dos saberes do campo que circulam nos documentos oficiais. Para tanto, tomamos como referência a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, documentos que subsidiam a constituição da primeira categoria de análise.

As Resoluções de 2002 e 2008, assim como o Decreto Presidencial de 2010, apresentam em sua estruturação, além do título, os elementos identidade da população rural, identidade da escola do campo, políticas públicas, ciclo produtivo, hábitos alimentares do contexto, desenvolvimento sustentável, valores e a cultura, bem como o que vem a ser esta escola do campo e a sua regulamentação.

As bases legais da Educação do Campo se sustentam a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ao afirmar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2010, p.136) e ainda no Art. 208 “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (IDEM, ibidem). A partir de então, a Educação do Campo ganha amparo legal. Mesmo diante de tais proteções, consagradas na Constituição de 1988, o que temos visto nos tempos atuais é o aprofundamento de uma agenda de ajustes fiscais, ataques às instâncias e aos instrumentos de participação social, negacionismo da ciência, desmonte da cultura e cortes nos recursos da educação.

Com o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, em Goiás, foram traçadas as bases conceituais desta modalidade de ensino. Nesta ocasião, foi reafirmada a luta pela legitimação do projeto educativo para as escolas rurais, próprio das populações que vivem no campo (ARROYO, 2009, p. 8).

Em 1996, com a LDB nº 9.493/96, em seu artigo 28 e seus respectivos incisos, os direitos à educação ganham força e vão se estabelecendo como direito. Em 1999, com a Resolução CEB nº 3, foram estabelecidas as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Só em 2001, como fruto da luta dos movimentos sociais do campo, institui-se o Plano Nacional de Educação e o Parecer 36/2001, em que, pela primeira vez, a Educação do Campo foi citada como política pública, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (HAUDT, 2013).

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01, de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, significando avanço nesta modalidade e a conquista dos movimentos sociais, e com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em 2004, inicia-se um importante momento histórico, que demarca a emergência de um novo paradigma educacional, para a Educação do Campo, demarcando as identidades das escolas do campo (HAUDT, 2013). Em 02 de abril de 2008, foi aprovada a Resolução nº 2, que regulamenta a oferta de Educação no Campo, e, em 2010, foi assinado o Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, que dispõe sobre a política de Educação do Campo.

Todo esse percurso dos marcos regulatórios aponta para avanços históricos defendidos pelos movimentos sociais e garantidos por lei. Buscando respeitar e valorizar os múltiplos campos do território nacional, privilegiando os saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural camponesa, preservando a solidariedade e o sentimento de pertença, além de intensificar o fortalecimento das relações entre as famílias e a comunidade, tão presente no cotidiano do povo camponês, demonstra-se a necessidade de uma política pública específica para o campo. “Em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2008, Art.7º).

Os **saberes dos povos do campo** vêm sendo produzidos a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza, fortalecendo o sentimento de pertença com a terra, com o modo de vida e a identidade camponesa, caracterizado por um estreito vínculo familiar, comunitário e pela relação de sobrevivência com a natureza, o que resulta em modo de vida comum ao povo do campo. No contexto de trabalho que assumem com a terra e nas suas experiências de vida, vão construindo uma forma de saber da cultura campesina que se entrelaça com as relações de saberes do povo e com a natureza, resultando em um modo próprio de produção de vivências. Tais relações com a realidade local e estes saberes vinculados ao currículo, promovem uma educação mais significativa, dotada de sentidos e senso de pertencimento, sendo a valorização destes condição imprescindível para a formação crítica dos estudantes.

Lemos (2013, p. 83) ajuda a compreender que “os povos camponeses não anulam os saberes já existentes, mas os compreendem tomando como lente os seus saberes, as suas epistemes”, reafirmando a intencionalidade da educação do campo em resistir culturalmente, em formar para as lutas sociais, em construir sujeitos críticos capazes de forjar suas próprias

reflexões interculturais, de diálogo com diferentes saberes, sendo capazes de cuidar da terra, do ser humano e de sua própria educação. São saberes que expressam um modo de pensar e viver próprios, suas relações sociais, que caracterizam suas identidades, externando o sentimento de pertença ao meio rural, construídos na interação com a produção e a vivência do povo do campo. Já Germani (2020, p. 27) afirma que “os saberes populares são utilizados para a leitura de mundo, e é por meio destes que a natureza é interpretada, numa lógica diferente do conhecimento científico, pois é resultado de experiências, de trocas e de convívio com a natureza”.

Nos marcos regulatórios, os saberes são identificados de forma muito presente, relacionando-os à identidade, à realidade vivida, à memória coletiva e aos conhecimentos das populações do campo. Tanto a Resolução de 2002 quanto o Decreto de 2010 afirmam que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e **saberes próprios** dos estudantes, na **memória coletiva** que sinaliza futuros, na **rede de ciência e tecnologia** disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, art. 2º, grifo nosso).

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos **conhecimentos das populações do campo**, considerando os **saberes próprios das comunidades**, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010, art.6º, grifo nosso)

Os marcos legais apontam a grandeza e a força dos saberes dos povos do campo na construção da vida e de uma sociedade mais justa, ao assegurar a construção da identidade desta educação ligada à realidade que o cerca, aos saberes próprios dos estudantes, a sua cultura, seus modos de organização e de vida relacionados aos conhecimentos próprios desta população, em diálogo com os saberes acadêmicos, na construção, tanto de uma proposta de educação contextualizada, como com uma forma de vida mais digna e igualitária. Reconhecer e valorizar os saberes dos povos do campo no currículo não é apenas uma forma de reconhecimento de um direito legal, mas também uma forma de demarcar a diversidade social do nosso povo e colocar a cultura do campo no seu devido lugar.

Freire nos convida a refletir sobre a construção dessa mentalidade que busca valorizar os saberes científicos, em detrimento dos saberes dos povos. “Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 2021, p. 84).

Ao desvalorizar os saberes dos povos, o que está em curso é um processo de dominação e enfraquecimento das lutas sociais, das identidades, das tradições, do seu estilo de vida e da cultura do um povo, fortalecendo assim a educação bancária, o ensino privado e a falsa meritocracia, fatos estes que nos motivam a lutar por democracia e por uma educação pública, laica, inclusiva, com qualidade social, gestão pública, participativa e humanitária.

Ao desvalorizar os saberes dos povos, a Educação do Campo aproxima-se do conceito da educação no meio rural, que sempre esteve vinculado a um modelo de educação atrasada, sem vínculo com a realidade do campo, com grande falta de recursos e de baixa qualidade, trabalhando no chão das salas de aula o mesmo currículo do espaço urbano. Este modelo de educação perdurou por muito tempo no Brasil, sendo que tais elementos instituem o paradigma da Educação do Campo. Neste contexto, a Educação do Campo surge a partir da luta dos movimentos sociais por uma educação que liga a realidade de vida dos estudantes com uma lógica voltada para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico dos cidadãos que vivem no campo, buscando instituir uma escola capaz de conscientizar os sujeitos a partir da vida, para que estes possam pensar e construir seu próprio jeito de aprender (TORRES, 2021)

Neste sentido, as políticas públicas da educação do campo fortalecem a garantia do direito à educação para seus trabalhadores, levando em consideração a realidade em que vivem e a sua diversidade cultural. Nas políticas públicas, como afirma Molina (2012, p. 588), “é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos. As políticas públicas significam o Estado em ação”.

As **políticas públicas**, entendidas como direitos, precisam ser implementadas de forma ampla, pois só através delas a educação rural, mantida nas escolas rurais, pode, pelo seu processo histórico e de lutas, dar lugar à educação do/no campo. Tais políticas assegurarão a manutenção e o não fechamento das escolas do campo, com o currículo sustentado pelas pedagogias da produção de conhecimento e seus saberes, com o ensino centrado na cultura do povo e em sua realidade de vida, com o calendário escolar que respeite os ciclos de produção e as manifestações culturais da comunidade, com atividades e conteúdos que trabalhem a realidade dos estudantes, com práticas integradas entre escola e comunidade, e práticas integradoras capazes de despertar a curiosidade crítica, a consciência social, e seja capaz de mobilizar o trabalho coletivo. Tais ações do Estado somam-se a manter e ampliar a estruturas da Educação do Campo, com programas pensados a partir da classe trabalhadora, com instrumento de avaliação e mensuração dos estudantes de forma contínua, capaz de apontar as necessidades de cada localidade, em que a relação professor e estudante seja marcada pela

construção do conhecimento mútuo, na qual um aprende com o outro a partir de seus olhares para a realidade vivida (MACEDO, 2021).

Assim, como nos aponta o § 4º do Decreto de 2010,

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, art. 1º, § 4º).

Diante do exposto, vemos a importância do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas no campo, com a presença dos sujeitos coletivos de direitos, pois educação pública e do campo é um direito. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações e manutenções destas ações se tornarem realidade no dia a dia do povo do campo. Assegurar um projeto político pedagógico em conformidade com a realidade local, atravessado pela cultura de um povo, é dever do Estado, porém estamos presenciando um tempo de profunda desconstituição dos direitos, decorrente da lógica de acumulação do capital, que, em sua fase atual, traz o agravamento da questão social para a classe trabalhadora, no tocante aos direitos sociais e às políticas públicas, materializando um perverso processo de “destituição e desconstrução de direitos econômicos e sociais: direito ao trabalho, e mais especificamente, a um emprego; direito ao acesso à terra; direito à moradia, à educação, à saúde, ao lazer”. (MOLINA, 2012, p. 589).

Concordamos com Molina (2012) e reiteramos a necessidade de resistir a este processo de desconstituição das políticas públicas na Educação do Campo e de construção de um novo projeto de campo e de sociedade; um projeto atrelado à garantia de direitos aos sujeitos do campo, com ênfase em um processo mais amplo de conscientização, capaz de unir escola e cultura. Molina (2012, p 593) afirma que

a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez avançar também a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação. (MOLINA, 2012, p. 593).

As políticas públicas mantêm-se durante muito tempo sem contemplar e sem se aproximar dos interesses dos povos do campo. Isto mostra a importância dos movimentos sociais e de uma educação capaz de conscientizar as massas camponesas, que, historicamente, fazem parte deste processo marginal, engendrado pela ideologia dominante, a fim de afastá-las da consciência de classe, da terra e dos direitos. Os sujeitos do campo buscam na agricultura

familiar a base de suas lutas, e, para tal, necessitam de políticas voltadas para a segurança alimentar, o desenvolvimento de um amplo programa de educação para as escolas do campo, a efetivação da reforma agrária, eliminação dos latifúndios e principalmente se reconhecer como sujeito histórico, detentor de seu próprio processo de conscientização.

Mesmo diante de um conjunto de avanços legais, arduamente conquistado por meio das lutas dos movimentos sociais, vemos que tais avanços têm se esvaziado, pela imposição de retrocessos às políticas públicas que garantem os direitos do povo brasileiro. Com forte viés ideológico, conservador e privatista, fortalecem a privatização da educação e da formação dos professores, fato que dificulta a participação da sociedade e a discussão de novos mecanismos de controle social. (SANTOS, 2022).

Além do desmonte do Estado e da reforma trabalhista implantada logo após o afastamento da Presidente Dilma, como afirma Aguiar (2021, p. 620), “configurando-se como uma contra reforma da educação no País”, do enfraquecimento das entidades sindicais que defendem a classe trabalhadora, esta reforma provoca na educação o estabelecimento do trabalhador autônomo, temporário e terceirizado, promovendo, de forma cruel, na educação, a precarização, a informalidade e a uberização do trabalho, visando desarticular os movimentos sociais e retirar direitos dos/as trabalhadores/as, sinalizando para a progressiva militarização do Estado.

Com a pandemia de Covid-19, o governo ocultou dados, propôs e usou medicamentos sem comprovação científica, atacou as universidades federais, retirou recursos da educação, não desenvolveu uma política de testagem da população e não foram adquiridas vacinas em escala para imunizar de forma adequada a população em tempo hábil, o que fez a sociedade sofrer com omissão e negligência. Bisol (2020, p. 195) afirma que “não devemos esquecer que as vacinas poupam milhares de vidas e são fundamentais para a saúde pública”.

Na educação do campo, importantes programas como o PROCAMPO, o PRONERA, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e as bolsas específicas para os povos do campo, ao invés de serem fortalecidas, foram duramente atacadas. Como afirma Jakimiu (2021, p. 130), “A extinção da SECADI endereçou-se às populações vulneráveis, com as quais o Estado brasileiro tem uma inestimável dívida histórica”. Além da extinção da SECADI, assistimos ao fechamento de escolas do campo em todo país. Nesta modalidade de ensino, vimos, no contexto da pandemia, o aumento da pobreza e da extrema pobreza, a dificuldade para os estudantes do campo conseguirem participar das aulas remotas por falta de recursos –

meios tecnológicos e acesso à *internet* – e até mesmo percorrerem longas distâncias para buscar atividades impressas. Leve-se em consideração que os estudantes trabalham na agricultura familiar no contra turno.

Ao buscarem na agricultura familiar a base de suas lutas, os sujeitos pertencentes ao campo nos apontam um olhar para a educação, preocupado com os ciclos produtivos, pois são fundamentais para estes territórios. Esses sujeitos demonstram ser capazes de desenvolver formas alternativas de produção e de vida, de relação com a natureza, com a terra, com o território, de forma mais afetiva e humana, podendo unir a educação escolar com o ciclo produtivo, valorizando o trabalho, a cultura, a educação e a identidade dos sujeitos, como está posto em Brasil, 2010, Art. 7º, § 3º, ao afirmar que a “organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região”.

O termo **ciclo produtivo** é caracterizado por uma série de eventos que geram um produto, como, por exemplo, o preparo da terra, a semeadura, o cuidar da plantação, a colheita, beneficiamento e venda de todos os subprodutos de algo anteriormente plantado. No campo, estes ciclos se iniciam com o preparo da terra e vai até a última colheita. Trazendo tal definição para o contexto educacional do campo, estes ciclos, assim como aponta o Decreto (2010), podem definir e adequar, a partir dele, o calendário da escola inserida no território rural, adequando tanto o calendário escolar quanto a relação de trabalho das famílias e a relação que os povos têm com a terra. Assim, os/as estudantes têm maior liberdade para estudar sem ter que perder as aulas, e podem trabalhar na agricultura familiar com sua família, fato este que reduz a evasão escolar, tão frequente no campo (MENESES, 2014).

Para nós, o ciclo produtivo e a adequação do calendário escolar são importantes, pois, além de combaterem a evasão escolar, asseguram a permanência dos estudantes na escola. Levando em consideração que a escola Sapucaia adéqua-se ao calendário escolar de todo o município e não ao ciclo produtivo que vivem seus estudantes em sua realidade de vida, este território passa durante o ano letivo por dois ciclos, que se repete com uma certa regularidade: um durante o inverno, que vai de março a julho, quando são plantadas as culturas não irrigadas¹⁷ de milho, feijão, macaxeira, batata; e outro, no verão, que vai de agosto a fevereiro, quando são

¹⁷ A agricultura não irrigada tem por princípio o aproveitamento da água da chuva como forma de aguar suas plantações.

cultivadas as verduras irrigadas¹⁸, como pimentão, pepino, repolho, acelga, tomate e folhosos. Como em nosso território o calendário não se adequa ao ciclo produtivo, os estudantes são levados a estudar e trabalhar na agricultura familiar no contra turno.

Para além dos desafios, que é morar no território campesino, destacamos o privilégio de estar em constante contato com a terra e a natureza. A partir de nossa realidade, podemos reconhecer a importância da preservação do meio ambiente; ao cuidar da terra e cultivar as plantas, estamos também cultivando a pedagogia do cuidado com a terra. Ver a terra sabendo que todos podem se beneficiar dela, saber respeitar e cuidar da terra, lutar por soberania alimentar, cuidar da natureza e aprender os processos de fecundação da terra e de como cuidar de cada planta, tudo isto são lições pedagógicas.

Arroyo (2009) afirma que a terra produz mais que simples produtos ela produz gente.

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por que? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É no processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não se separem da produção de educação, não se separem da produção de escola. (ARROYO, 2009, p. 21)

No processo histórico e no trabalho com a terra os homens se constroem como sujeitos culturais, a cultura, o trabalho e a terra fazendo parte da vida, propiciando ao homem do campo formas de aprender a ser, a pensar e a se constituir com saberes que lhe interesse como ser humano, sujeito de diferentes culturas, pertencente à classe trabalhadora do campo, responsável pelo processo de transformação da sociedade, de forma consciente.

Aos sujeitos do campo são exigidos, além destes saberes, dos ciclos produtivos e do conhecer a terra e a natureza, outros saberes; impõe-se ao camponês a exigência de conhecimentos amplos, como saberes sobre a terra, como cuidar e cultivá-la; saberes da produção, como cultivar, armazenar e conservar; saberes sobre os solos e a água, seus manejos e conservação; sobre o clima, vento, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, defensivos e os manejos destes, ferramentas e máquinas de trabalho. Além destes saberes, destacamos a relação afetiva dos sujeitos com a terra, os animais, as ferramentas e o território, como manusear cada ferramenta, saber este que exige grande destreza e competência do fazer prático, para solucionar de forma objetiva os desafios postos em seu dia

¹⁸ Agricultura irrigada é um sistema em que a água é aplicada diretamente na área da raiz das plantas. É muito utilizado em irrigação de plantações de verduras e hortaliças, facilitando a aplicação de fertilizantes.

a dia, o que proporciona constituir sujeitos com amplas capacidades e possibilidades humanas (PEREIRA, 2019).

Para valorizar a identidade escolar do campo e de seus sujeitos, fazem-se necessários, na vivência de suas práxis, projetos políticos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades e condições dos estudantes: “flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010, art. 2º, IV).

Destacamos também a fundamental importância destes ciclos produtivos, tanto para a geração de emprego e renda no campo, para a economia, quanto para a produção de alimento. A Terra do Tomate é uma comunidade predominantemente agrária, em que a grande maioria das famílias tiram seu sustento da terra, do trabalho no campo, seja plantando e produzindo alimentos ou criando animais, seja trabalhando como diaristas em outras plantações.

Os saberes da produção estão relacionados tanto com o território quanto com **hábitos alimentares do contexto**, ligados à cultura e à tradição alimentar de um povo, levando em consideração o contexto socioeconômico e territorial em que os sujeitos habitam, assim como está exposto no art. 8º do Decreto Presidencial (2010):

Em cumprimento ao art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os **hábitos alimentares do contexto** socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida. Decreto Presidencial (BRASIL, 2010, art. 8º, grifos nossos).

E no art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009¹⁹:

Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de **gêneros alimentícios básicos**, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a **cultura e a tradição alimentar da localidade**, pautando-se na **sustentabilidade e diversificação agrícola da região**, na **alimentação saudável e adequada**. (BRASIL, 2009, art. 12º grifos nossos).

De acordo com o art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federativos, o Distrito Federal, Estados e Municípios devem ofertar aos estudantes gêneros alimentícios básicos, como sendo aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável. Tanto o Decreto de 2010 quanto a Lei 11.947, de 2009, afirmam a necessidade da oferta de alimentos a partir do seu contexto, da sua cultura e da sua tradição alimentar, mantendo a atenção para a

¹⁹ Embora não tenhamos o propósito de tratar, em nossa análise documental, sobre a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a trazemos considerando que a alimentação oferecida nas escolas é regulada por ela, bem como os cardápios da alimentação escolar.

sustentabilidade e a diversidade agrícola de cada território, assim ofertando uma alimentação saudável. É importante salientar o papel da agricultura familiar tanto no trabalho e na produção destes alimentos, que fazem parte da cultura dos sujeitos, quanto na oferta destes gêneros que chegam as escolas do campo, serem produzidos pelos próprios sujeitos do campo.

A alimentação escolar, conforme determina a legislação, é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado. O PNAE vem contribuindo para que os municípios possam ofertar refeições que cubram as suas necessidades nutricionais, durante o período letivo, além da aprendizagem, do rendimento escolar e da criação de hábitos alimentares saudáveis, buscando garantir o fornecimento de, no mínimo 30% da alimentação escolar oriunda da agricultura familiar. Políticas como esta fizeram o Brasil deixar o mapa da fome em 2014. Porém, segundo a revista O Poder 360 (2022)²⁰ “nos últimos meses do ano passado, 19 milhões de brasileiros passaram fome, e mais da metade dos domicílios no país enfrentou algum grau de insegurança alimentar”, tudo isto devido a vários problemas como a inflação, que afeta gêneros alimentícios básicos desde 2020, e o alto índice de desemprego, bem como a paralisação das aulas presenciais, causada pela pandemia de Covid 19, e o enxugamento dos mercados para estes produtores.

Ao produzir seu próprio alimento, o camponês contribui para o cumprimento da função social da terra, que é produzir alimentos saudáveis, além de reduzir a fome, ajudando na erradicação das desigualdades sociais, da pobreza, promovendo a solidariedade e obrigando o Estado a planejar políticas agrícolas capazes de manter toda a população com acesso a estes bens, dando à propriedade da terra uma função maior – a de promover a solidariedade e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscando implementar políticas que possibilitem a soberania alimentar do nosso povo, os movimentos sociais do campo vêm construindo estratégias de posse da terra pelos sujeitos do campo, produção e distribuição de alimentos, garantindo uma relativa autonomia e segurança alimentar e nutricional. Assim Caldart (2002, p. 717) aponta que a soberania alimentar “é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos

²⁰ O PODER360, **Programa de alimentação escolar**, 2022, Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/haddad-critica-atuacao-do-governo-no-programa-de-alimentacao-escolar/>>, acesso em 23 de julho de 2022.

necessários para a sobrevivência da população de cada local”. Tais políticas públicas buscam resolver problemas graves na sociedade, como a fome e a desnutrição.

Caldart (2012) traz o conceito de soberania alimentar para além das políticas públicas, como:

um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo. Isto coloca aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentárias, por cima das exigências dos mercados e das empresas. (Fórum Mundial pela Soberania Alimentar, 2007) (Caldart, 2012, p.723).

Para os povos do campo, a questão alimentar vai além das políticas públicas, que, na maioria das vezes, nem chegam de fato ao campo. Ela é vista como um direito humano dos povos, garantido em nossa Constituição: o direito de ter em sua mesa alimento de qualidade, o direito ao acesso, o direito de escolher o que e quando plantar, e que este direito seja coletivo. O direito a uma alimentação digna, saudável e produzida de forma sustentável é maior que as próprias leis do mercado. Ao dar prioridade à produção e ao beneficiamento de alimentos oriundos das economias locais e à sua distribuição por mercados locais e nacionais, tal política pública fortalece a produção de alimentos de agricultores familiares em seu território, isto significa dar autonomia aos povos do campo.

Alimentos produzidos de forma sustentável contribuem para a manutenção do equilíbrio dos recursos naturais, a fim de preservar o meio ambiente. Neste sentido entendemos desenvolvimento sustentável, a partir de Caldart (2002), que aponta desenvolvimento enquanto sustentabilidade ambiental, econômica e social, considerando sustentabilidade “enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável”, e não pelo “discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica” (CALDART, 2002, p. 730).

O WWF (Fundo Mundial para a Natureza) traz a definição de desenvolvimento ligado à sustentabilidade do meio ambiente, defendido pela Nações Unidas, que propõe um desenvolvimento com a conservação do meio ambiente, ao apontar:

A definição mais aceita para desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro. (https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/ acesso em 11 de julho de 2022)

Neste sentido, enquanto sujeitos do campo, colocamo-nos na defesa de uma educação que seja capaz de conscientizar os estudantes para a urgente necessidade de assegurar o futuro

das próximas gerações a partir da sustentabilidade ambiental defendida por Caldart (2002); um desenvolvimento sustentável baseado na qualidade de vida dos povos, no respeito ao meio ambiente e na conservação dos recursos naturais, com uma clara preocupação com o futuro da humanidade. Nos moldes do desenvolvimento que temos visto fica impossível não comprometer os recursos naturais, reduzir o desmatamento e as queimadas, evitar o desperdício de água e manter a vida.

Entendemos **desenvolvimento sustentável** a partir da sustentabilidade do nosso território, assegurando o bem estar social pela redução das desigualdades e pela garantia dos direitos básicos, pela manutenção do homem no campo, com políticas de valorização, pela defesa da terra, dos recursos naturais e do direito a ter direitos. Afiliamo-nos a um projeto de sustentabilidade que, comprometido com a erradicação da pobreza e da fome, garantindo a segurança alimentar, reduzindo desigualdades, com trabalho, emprego e renda para todos, e com ações coletivas contra as mudanças climáticas, a favor da paz, da justiça social e da conservação da vida acima do lucro (CALDART, 2002).

Arroyo (2009) ajuda a precisar o papel da Educação do Campo neste modelo de sociedade, pautado pela sustentabilidade, ao afirmar que cabe a ela:

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (ARROYO, 2009, p. 27).

A proposta de uma educação do campo ligada ao desenvolvimento sustentável, discutida pelos movimentos sociais do campo, prima pelo fortalecimento da agricultura familiar construída a partir da valorização e socialização dos saberes locais, da preservação das culturas tradicionais, na capacidade de transformar a realidade e no respeito às diferentes dinâmicas organizativas, baseada na cooperação, no conhecimento e na auto organização dos povos; um desenvolvimento que passa pela adoção de um consumo consciente, da utilização de meios de transportes alternativos e coletivos, com redução e separação do lixo orgânico e não orgânico, da instalação de meios de geração de energia de fontes limpas e renováveis, e no fortalecimento da agroecologia e da agricultura familiar, em contra partida ao agronegócio, com melhor aproveitamento da terra, redução no uso de defensivos e produção de alimentos saudáveis.

Comprometidos em vivenciar no chão da sala de aula uma educação capaz de incluir em seu projeto político pedagógico este processo de desenvolvimento de forma sustentável e consciente, assim como aponta Brasil (2002, art. 8º, II), o “direcionamento das atividades

curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”, a escola do campo é colocada como lugar de possibilidade real para que, através de suas atividades e projetos, a consciência social aconteça por sua relação com a realidade vivida com o seu contexto, por trabalhar a partir dos problemas que se apresentam em seu território e por ser capaz de refletir as questões sociais, trazendo-as para dentro do seu projeto pedagógico.

Ao invés de ter seus modos de vida, sua educação e seu território protegidos pela sustentabilidade, as comunidades camponesas estão, como afirma Silva (2012, p. 733) “permanentemente ameaçadas pelo avanço das formas moderno-industriais de produção de commodities”, ameaçando todo um território e destruindo todo um ecossistema, que poderia estar implantando noções de sustentabilidade em seu cotidiano. Silva (2012, p. 733) ainda afirma que estas comunidades poderiam estar “incrementando a economia local, gerando segurança alimentar e beneficiando, assim, o conjunto da sociedade da qual participam”. Porém a realidade apontada por Scantimburgo (2022, p. 78) é de que “o Brasil tem preferido entregar a Amazônia para grileiros de terra, garimpeiros, pecuaristas predatórios e madeireiros ilegais”, mesmo tendo condições de encabeçar um projeto de desenvolvimento nacional sustentável. Consolida-se cada vez mais um modelo ultrapassado e devastador do meio ambiente, mesmo assim grande parte das elites econômicas do país, que dão sustentação ao governo atual, parecem estar bem à vontade com tal devastação (SCANTIMBURGO, 2022, p. 78).

Buscando defender a sustentabilidade do seu território, os valores da identidade e a cultura camponesas, os povos do campo aprofundam os saberes e as experiências, as práticas tradicionais, as trocas de informações entre as famílias, a diversificação de cultivos e criações, o uso coletivo da terra ou em parcerias entre vizinhos, com trocas de dias de serviços, a solidariedade comunitária, as crenças e os valores religiosos e relações afetivas e simbólicas com o território, as plantas e os animais, tendo a unidade de produção alicerçada na centralidade do trabalho, com a crescente afirmação de sua identidade camponesa, consciente de que sua formação social contribui para a construção da sua autonomia como sujeito social, além de afirmar seus valores, sua cultura e seu modo de ser e viver.

Cultura para nós, povos do campo, significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (CALDART, 2002, p. 180) e expressa ação marcada pelo cuidado com a natureza, a vida, o território, os sujeitos, os direitos, os valores, as formas de organização e os saberes. Nesta relação entre os camponeses e deles com a natureza, ao transformarem o mundo, vão simultaneamente transformando a si mesmos, sem perder de vista os valores e a cultura que alimentam a qualidade de vida, uma cultura sustentada na educação ligada à realidade como

fonte de vida no campo, apoiando iniciativas socioambientais, a sustentação de suas tradições, seus costumes, seus percursos históricos como mobilização para o desenvolvimento justo e sustentável; uma educação capaz de construir sujeitos críticos e conscientes do seu lugar no mundo.

Garantir educação ligada à realidade de vida e à cultura de um povo, com valorização dos seus saberes, do seu povo e do seu território, tornou-se um desafio para os movimentos sociais. As leis e as políticas vêm sendo usadas para defender a lógica da comercialização e privatização da educação, que tenta mantê-la no setor de serviço e não como um bem social. Mantem-se assim a estrutura da política educacional hegemônica, fazendo-nos questionar: Que escola queremos? Que política educacional queremos? Educação para quê e para quem? Com base ideologia inclusiva ou exclusiva? Contra quem e a favor de quem estamos? Como socializar de forma fraterna, igualitária e humana a educação?

A Educação do Campo deve ser colocada em seu devido lugar, na luta por direitos; “a educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente” (ARROYO, 2009, p. 17); com o direito de resistir aos ataques neoliberais e de existir como modelo de educação, contra a lógica da competitividade, que gera desigualdade e miséria, que lute pela economia solidária e pelo fortalecimento da agricultura familiar, garantia da participação popular, reconhecimento das identidades dos povos e respeito à diversidade.

Tomando a educação como direito e como um bem social, Caldart (2002) afirma que:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2002, p. 265).

Este modelo de educação traz, em sua gênese, todo um processo de humanização, projeto de futuro e luta por direitos, ao reconhecer os sujeitos do campo como detentores de direitos a uma educação com intencionalidade, capazes de forjar suas próprias formas de se relacionar com o mundo, de produzir e se desenvolver de forma sustentável e segura, enfrentando as contradições e os desafios postos nas lutas políticas, sem se afastar dos seus saberes, valores e das lutas por uma educação vinculada à realidade por eles vivida – vida humana misturada com suor do trabalho no campo, com terra, com produção, com formação humana, com memórias, com dignidade, com outros jeitos de ser de viver e produzir.

A Educação do Campo é garantida tanto nas Resoluções de 2002 e 2008 quanto no Decreto Presidencial de 2010, atravessada por uma consciência de mudança, assumindo a dimensão coletiva por políticas públicas mais abrangentes, fazendo a luta pela educação uma luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território e a vida. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica, vinculada a um projeto emancipatório e histórico. Uma Educação como prática dos movimentos sociais camponeses constitui-se como luta social, pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (CALDART, 2002).

As mudanças que vem atravessando a educação como um todo e principalmente o segmento do campo, buscam impor “transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo” (CALDART, 2002, p. 265). Ao trazer para dentro do currículo e vivenciar no chão da sala de aula os saberes, as tradições e a realidade vivida pelos sujeitos do campo, estamos colocando a vida como princípio educativo e resistindo à homogeneização da educação.

As formas de resistir ao modelo colocado são as lutas por direitos, tanto a educação quanto a manutenção da vida, a implantação de políticas públicas pautadas pelos sujeitos do campo sendo capazes de manter o desenvolvimento sustentável, o respeito aos valores e a cultura deste povo, alimentando a qualidade de vida, tendo a educação como bem social capaz de fomentar práticas pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, com amparo legal na prática cotidiana, com valorização da cultura como forma de vivenciar os saberes do campo.

Concluimos assim a primeira categoria de análise, apontando os saberes colocados nos marcos regulatórios da educação do campo pela via das políticas públicas e como estes se expressam pelo ciclo produtivo, pelos hábitos alimentares do contexto, trazendo emancipação humana e transformação social, bem como o reconhecimento da organização e luta dos trabalhadores do campo.

Cabe salientar que compreendemos a necessidade do diálogo entre essas especificidades vividas no contexto camponês, o modelo de desenvolvimento sustentável que buscamos, os valores e a cultura, possibilitando que as aprendizagens sejam construídas em diversos espaços, não se limitando à sala de aula, fazendo da vida um princípio educativo capaz de contribuir para o fortalecimento da valorização dos contextos vividos pelos camponeses, dando a estes qualidade de vida.

Essas especificidades serão retomadas no desenvolvimento da categoria a seguir, que discorre sobre a condução da vida no contexto camponês e as memórias pedagógicas materializando o paradigma da educação do campo.

5.3 QUANDO A CONDUÇÃO DA VIDA É IMPULSIONADA PELO CONTEXTO CAMPONÊS E A FORMAÇÃO SE EXPLÍCITA PELA VIA DAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS MATERIALIZANDO O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: aprendizagens mobilizadoras do ser e estar no mundo

Tinha que trabalhar junto com meu pai e minha mãe antes de ir à escola, acordava muitas vezes às quatro da manhã para irrigar o plantio de tomate e depois ir dar aula.

(Prof^a Ipê, participante da pesquisa, 2022)
(Não publicado)

Nesta categoria de análise, tratamos da formação dos/das participantes, do contexto camponês, das memórias pedagógicas e do paradigma da Educação do Campo, que mobilizam o ser e estar no mundo pelas aprendizagens. Para tanto, tomamos como referência os memoriais construídos pelos/as estudantes e pelas professoras, a partir dos seus olhares e sua formação nas escolas do campo.

Esses memoriais pessoais, além de apresentar, em sua estrutura, memórias afetivas em relação a todo seu processo de formação, trazem também elementos como condução da vida, contexto camponês, formação e memórias pedagógicas, materializando o paradigma da educação do campo.

Ao propor aos participantes desta pesquisa que construíssem memoriais pessoais, relacionando suas memórias com o processo formativo vivido nas escolas e no contexto camponês durante sua vida, buscamos compreender como essas memórias poderiam se configurar como mobilizadoras de fazeres e escolhas na prática, tanto dos/as estudantes, quanto das professoras, e como estas já reconhecem e utilizam em sua prática na sala de aula temas e questões relacionados ao cotidiano de seus estudantes, pois trabalhamos nesta pesquisa com professoras que possuem experiência na docência na educação do campo.

Assim reiteramos a ideia que temos de experiência em Larrosa (2002), como algo que não está diretamente ligado a uma ideia de conhecimento cumulativo, mas a partir da experiência/sentido que se relaciona com aquelas vivências que, de alguma forma, toca-nos e

nos transformam como sujeitos. Desse modo, mais que visualizar seus fazeres, nossa intenção foi de compreender como essas memórias conduzem suas posturas e escolhas diante da vida.

Larrosa (2002, p. 20) propõe “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Diante disto, pretendemos levantar e analisar as memórias pedagógicas construídas no percurso formativo dos estudantes e professoras do contexto camponês, bem como trazer a influência destas memórias na condução da vida, a partir das experiências vividas na realidade diária e dos estratos das falas e da escrita nos memoriais, momentos em que as memórias se transformavam em possibilidades de fazeres, durante a sua formação e por parte das professoras de sua prática docente.

Todo este percurso formativo construído ao longo da história de vida de cada sujeito é marcado também por laços afetivos demonstrados ao longo dos memoriais, tanto das professoras por seus estudantes, pela escola, pela sala de aula, pelo território, por seus colegas de trabalho, pelas famílias dos estudantes e até mesmo por seu percurso sócio-histórico construído ao longo da vida, quanto pelos estudantes por seus professores, seus colegas, pelos outros funcionários, pela escola e pelo território. Tais laços afetivos mobilizam e aprofundam as memórias pessoais, tocam e transforma-os fazendo das experiências algo mais profundo.

Podemos perceber, a partir dos estratos dos/as estudantes, que estas experiências afetivas são, por vezes, condicionadas pelos contextos formativos em que estão inseridos, como visualizamos nos seguintes relatos:

Lembro de todos os professores com muita saudade, era um tempo bom. E dos amigos da escola **lembro de todos com saudades**. Hoje vejo o quanto foi importante cada professor em minha vida. (ESTUDANTE ALGAROA, MEMORIAL, 06/04/2022).

Lembro com saudade das festas juninas da infância. A professora Cida me marcou bastante, pois eu gostava muito do **jeito em que ela nos tratava**, era muito amorosa e dedicada, eu sentia vontade de vir à escola e estudar motivada pela professora, às vezes eu trazia flores e verduras para dar a ela. (ESTUDANTE AROEIRA, MEMORIAL, 08/04/2022).

Lembro com **saudade das professoras** do primário de Tia Zilma e Tia Elisângela, pois gostava muito de estudar com elas. Lembro também das festas do dia das crianças, em que as professoras traziam brinquedos e bolo; era um dia muito divertido. (ESTUDANTE COSMOS, MEMORIAL, 09/04/2022).

Larrosa (2002, p. 21) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, percebemos que os estudantes trazem, a partir de suas memórias, questões além dos saberes e conhecimentos sobre o que a formação os faz refletir; além do

conteúdo, falam das memórias afetivas e esperançosas em relação àquilo que, de alguma forma, o/a marcou; trabalhou, inclusive, retomando aspectos de sua infância, quando experienciou ser aluno de uma escola do campo, e que o fato de estabelecer uma relação afetiva com a professora e o modo que esta conduzia o ensino-aprendizagem mobilizava o desejo de ir à escola estudar.

Neste sentido, a **condução da vida** dos povos do campo vem sendo produzido a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza e a cultura, fortalecendo o sentimento de pertença a este território, de forma afetivo. A condução da vida é impulsionada pelo protagonismo do contexto camponês, exercido pelas populações através de suas lutas e movimentos pela implantação de políticas públicas para inserir em suas agendas a educação neste território; por sua teimosia resistente tem buscado assegurar a educação como um direito, a conquista de terras, o fortalecimento da agricultura familiar, e a garantia do direito à vida com dignidade, bem como o direito de se constituir sujeitos de direito. Como afirma Freire (2006, p. 54) “é a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da História” (grifos do autor).

Para os sujeitos do campo, a condução da vida ganha um outro sentido, um sentido de luta constante, de trabalho, de união, de humanização e de busca pela educação, como podemos ver nos estratos dos participantes da pesquisa:

Além de estudar, trabalho com meu pai e meu tio, no plantio de pimentão, **ajudando na colheita**, cuido do meu irmão e às vezes ajudo minha mãe na casa e com a plantação. No trabalho eu ajudo limpando, entregando caixas e ajudo na colheita. (ESTUDANTE, FACHEIRO, MEMORIAL, 07/04/2022, grifo nosso).

Trabalhar e estudar ao mesmo tempo é sempre um desafio. (ESTUDANTE, MANDACARU, MEMORIAL, 08/04/2022).

Sou **filha de agricultores**, meus pais sobreviviam do campo, plantávamos algodão, fava, feijão, jerimum, mandioca, milho, entre outros. Como eu era a mais nova, quando meus irmãos iam para a escola os outros iam trabalhar, **logo cedo** minha mãe me levava com ela para o roçado. Estudava em um horário e ajudava meus pais no campo. Além de dar aulas na Educação do Campo, eu preparava a terra, apanhava tomates, algodão e fava, com meus irmãos, tomava banho e vinha trabalhar. Estudava em um horário e **ajudava** meus pais no campo em outro. (PROF^a, JUREMA, MEMORIAL, 13/04/2022, grifos nossos)

Conduzir a vida no campo não é mesmo uma tarefa fácil, pois a vida ganha um sentido de luta constante; o trabalho é cumulativo: além de estudar ou mesmo trabalhar na escola, ensinando os sujeitos, tem que acordar cedo, cuidar do plantio, para depois ir à escola, chegando nela já cansado/a. No final da aula, no contra turno, ainda vão trabalhar no campo, junto com suas famílias, cuidar da terra, da plantação, da família e até mesmo da casa.

Duas coisas nos chamam a atenção nestes estratos: o primeiro é o fator de ser mulher, pois o discurso machista afirma que a mulher é do lar, da casa e não do campo, mas isto não é o que vemos com nossas participantes, que, além de estudar ou trabalhar como professora, ainda trabalhavam nos plantios e em casa, “cuidando” do irmão. Assim, como afirma Menezes (2014, p. 60), “a concepção de educação emancipatória, na perspectiva Freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã - educação comprometida com a humanização”. Essas mulheres rompem com as práticas machistas, impondo o nascimento de novas mulheres e estabelecendo o paradigma emancipatório.

A segunda coisa que observamos é o uso do verbo “ajudar” no lugar de “trabalhar”, ao dizer “ajudo na colheita” ou “ajudo minha mãe na casa” e até mesmo “ajudava meus pais no campo”; vemos que tudo é trabalho, porém como é na agricultura familiar, para o bem coletivo e sem remuneração, o trabalho ganha o lugar de “ajuda”.

Em um ambiente de tanto trabalho, solidariedade, lutas e saberes, percebemos que, mesmo repleto de realidade prática, existe ali um processo de reflexão crítica, ao querer e buscar os estudos e ao se tornar professora e continuar trabalhando na escola do campo, realidade esta que, além de ser vivida, faz parte, de forma muito presente, da cultura deste território. Freire (2006, p. 34) reafirma a prática testemunhal ao dizer que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de redizê-lo”. As memórias de Facheiro reforçam a necessidade, por ela compreendida, de que o contexto do estudante seja levado em consideração na realização da prática docente, vivida dentro das escolas do campo, no chão da sala de aula.

É preciso observar a necessidade de o/a professor/a olhar para si, reconhecendo o seu lugar de pertencimento, em um processo de reflexão crítica, para que perceba a possibilidade da mudança e a multiplicidade que se apresenta em sua realidade de vida e de seus estudantes. É a professora que estabelece a relação entre teoria e prática, e, ao vivenciar uma educação problematizadora, traz a vida e os saberes do campo “como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados” (FREIRE, 2021, p. 164). Tais problemas precarizam a educação e induzem ao fracasso escolar, apontando necessidades de suas soluções passarem pela melhoria das condições das instituições escolares.

A condução da vida no campo também envolve a precarização da própria vida, do trabalho e das condições de infraestrutura das escolas do campo, resultando no déficit de atendimento em quase todos os níveis e modalidades de ensino, assim como no fracasso escolar,

em face das condições adversas em que o ensino tem sido ofertado às populações do campo, a falta de acesso à escola e à creche, a urgente necessidade de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo. (HAGE, 2015).

Ao ter sua educação ameaçada e refletir sobre as condições em que se encontra o processo de educação, os sujeitos do campo tomam consciência tanto deste estado de precarização quanto do seu direito à terra, à vida, à comida, à cultura e à produção; amplia-se a sua luta por políticas públicas e por uma vida mais digna e justa. Hage (2015) afirma que quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, é ameaçada também a identidade dos sujeitos; a escola também é ameaçada.

Ao buscar ser sujeitos de sua própria história, os sujeitos do campo conduzem a vida a partir da sua realidade e daquilo que buscam para o futuro do campo, da educação, do seu território e da sociedade. Trazem como essência a luta por direitos, seja no trabalho, na agricultura familiar, na escola, seja no seu processo de formação humana, buscando conduzir a vida em harmonia com a natureza, com a cultura e com o contexto camponês.

Considerando o **contexto camponês** neste espaço de luta por direito, protagonismo e precarização das condições de vida, nós o concebemos como território de organização do trabalho e da produção familiar coletiva, as formas de uso da terra para produzir alimentos, lugar de construção e vivências de saberes e memórias, espaço de formação e aprofundamento da consciência crítica, social e humana. Assim “a ‘terra’ é por excelência o lugar de trabalho” (ALVES, 2011, p. 103). É um contexto que supera os limites da escola, ao buscar uma educação democrática, contextualizada com sua prática político pedagógica dialógica, próxima da realidade social dos estudantes, superando o ensino centrado na figura do professor.

É neste contexto que são adquiridos novos hábitos, comportamentos e valores, vivenciadas as experiências que nos acompanharão por toda a vida, sob a forma de lembranças e memórias, e que mobilizam os nossos fazeres e as nossas escolhas; um modo de vida ligado à terra, à natureza e aos sujeitos, que representa um modo de resistência ao modelo capitalista imposto; um lugar onde se estabelece uma relação entre os sujeitos e a natureza, como afirma Caldart (2002, p. 181): “A agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano-natureza marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma relação fundada no cuidado”, observando a construção da identidade de um povo com forte relação familiar e comunitária.

No sentido da conexão existente entre os sujeitos do campo e o contexto em que vivem, a professora Jurema afirma:

Ser professora do campo é **enfrentar desafios e dificuldades** de acordar e saber que o transporte não vai chegar até a escola e você vai ter que caminhar quilômetros para chegar ao seu destino; a **desestrutura das escolas**, o aluno **sem material, merenda faltando, a família** que chega e conta todas as dificuldades que enfrenta no dia a dia, a falta de apoio pedagógico, entre outros, mas o que nos **fortalece em meio a tantos desafios é o aluno** que está lá, nos aguardando e querendo estudar. Nos deparamos diariamente com este querer, esta **busca pelo estudo. Esta vontade é o que nos incentiva** a não desistir de ser Educação do Campo. O aluno do campo tem um grande diferencial do aluno da cidade, **ele vê no professor a esperança** em ter uma qualidade de vida melhor. **Ele vai à escola querendo estudar.** (PROF^a JUREMA, MEMORIAL, 13/04/2022, grifos nossos).

A professora Jurema, em seu estrato, no memorial, apresenta, de forma real, aquilo que se vive no dia a dia dos sujeitos do campo e uma leitura fiel do contexto camponês. Aponta desafios que se somam nesse contexto à falta de estrutura da educação ofertada, que é vivenciada também pelos estudantes. Por outro lado, de forma afetuosa e esperançosa, soma seu sentimento e desejo de mudança à busca e luta pelo direito de estudar dos estudantes, reconhecendo também a visão dos estudantes para com os professores e o desejo em se manter estudando. Assim como afirma Freire (2006, p. 67) “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

O estudante Algaroba também traz em seu memorial os desafios de ser e estar estudante no contexto camponês, ao relatar que

Ir a pé do sítio para a escola, **não ter material para estudar, faltava o lápis**, o caderno... o ônibus não ia buscar os alunos no inverno, às vezes quebrava e a gente tinha que **caminhar até a escola**. O pior momento foi quando a **escolinha perto de casa fechou** e nós fomos **estudar na escola da vila**, foi um ano de muitas mudanças, tínhamos que sair de casa às 6 da manhã para esperar o ônibus (ESTUDANTE ALGAROBA, MEMORIAL, 06/04/2022, grifos nossos).

Tanto a professora Jurema quanto o estudante Algaroba trazem em suas falas os desafios em se fazer educação neste contexto, por conta da falta de estrutura e de políticas públicas de acesso e permanência na escola. O estudante aponta a incerteza de ter ou não o transporte escolar, a falta de material escolar, o fato de ter que acordar ainda mais cedo para conseguir chegar à escola; é uma triste realidade vivida nos campos do nosso país, o fechamento das escolas dos espaços rurais – a violência no campo começa quando uma escola é fechada.

Em pleno século XXI, não podemos continuar com uma escola sem estrutura, sem material, sem um projeto pedagógico próprio, longe da realidade do povo. Precisamos construir uma educação a partir daquilo que vivemos. Mesmo diante da triste realidade vivida pelos sujeitos do campo, não tiraram dele a vontade de estudar e continuar lutando pela mudança de vida no seu contexto. Os povos do campo não têm apenas resistido, mas também reexistido ao propor, apontar e buscar soluções para seus desafios, construído a sua hegemonia pela transgressão.

Esse contexto de tão dura realidade e falta de estrutura foi agravado com a chegada da pandemia da Covid 19, que assolou todo o planeta, e trazendo para o campo novos desafios, tanto na vivência diária como aprofundando os desafios de estudar. No campo, esses desafios foram ainda maiores, pois o modelo de aula adotado foi o das aulas *online*, porém os estudantes do campo muitas vezes não têm acesso à *internet* nem a aparelhos telefônicos, para acompanhar as aulas; com isto, a medida adotada pelas escolas foi a de imprimir as atividades, diante da falta de *internet*, fato que gerou novas dificuldades, relatadas pelos estudantes (SANTOS, 2020).

Tal contexto pode ser percebido no relato da estudante:

As **aulas online** foram para mim uma dificuldade, pois eu **não tinha nem o telefone, nem internet**. Pegava as **atividades impressas na escola** e isto era muito difícil pois moro no sítio e fica longe da escola, às vezes minha mãe ia buscar as atividades de moto ou pedia para um vizinho pegar. Mesmo assim não respondia muitas atividades, pois não tinha como responder estas atividades **sem ver os vídeos ou falar com o professor**, não tinha ninguém a quem pudesse pedir uma explicação. Desse jeito, aprendi quase nada, ficava triste vendo as notícias de tanta gente morta, pensava que a Covid 19 nunca ia acabar. Devolvi muitas atividades na escola em branco, pois **não entendi muitas delas**. A falta de *internet* me deixava pensativa com este fato de os outros estarem estudando e eu não, e quando voltarmos eles vão saber das coisas e eu vou ficar lá sem saber, por **não participar das aulas**. (ESTUDANTE, AROEIRA, MEMORIAL, 08/04/2022, grifos nossos).

O desejo de estudar não se deixa diminuir por tantos desafios, percebemos que os estudantes sempre buscam encontrar uma maneira de estarem em contato com os ensinamentos da escola. Mesmo que muitas vezes sejam por eles vencidos, a falta de transporte e estruturas nas escolas, a falta de material e ferramentas de estudo, a falta de contato com os colegas e professores e até mesmo a falta de políticas e presença do Estado, fazem do ato de estudar um ato de resistência. Como afirma Santos (2020, p. 25), “as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas”.

Ao olharmos para os professores, o contexto educacional não é muito diferente dos estudantes. A falta de estrutura e ferramentas atinge também os profissionais da educação, que têm agora que, além de trabalhar os conteúdos, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, preparar suas aulas e o material que vai ser impresso, para que os estudantes venham pegar na escola; estes têm que gravar aulas com seus próprios aparelhos e ter o domínio das tecnologias para realizar o seu trabalho, uma realidade que fica evidente no relato da professora:

Durante a pandemia, o contexto educacional no campo foi **incoerente e injusto**, alunos com aulas remotas, sem computador, *tablet* ou celular. Quando tinha o **celular não tinha o crédito ou a internet**, alunos que usavam **aparelhos dos pais**, pais que não aceitavam essa realidade de aulas *online*. Tudo muito novo. Um tempo de medos. Iniciamos as aulas remotas sem mesmo ter uma **formação**, tivemos que aprender com os colegas, na troca de experiências, e **isto me assustava**; tivemos que **gravar aulas, elaborar material** e isto tomava todo nosso tempo, até mesmo nos fins de semana e à noite; enviar atividades e ter que dar devolutiva aos alunos – foi tudo muito difícil, um grande desafio. (PROF^a JABUTICABA, MEMORIAL, 11/04/2022, grifos nossos).

Mesmo diante de tais desafios, trazidos pela pandemia, e já existentes no contexto, pela falta de estrutura apresentada, as professoras não desanimaram e foram à luta, buscaram formas de chegar até os estudantes que não tinham como participar das aulas *online*, buscaram formação para trabalhar com as novas ferramentas, mesmo que fossem com colegas ou familiares, mesmo assustadas se reinventaram, gravaram aulas, levaram de várias formas o conhecimento, o afeto e o companheirismo até os estudantes, levando em consideração que neste ambiente não cabem modelos prontos, como afirma Nóvoa (2017, p. 1122): “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”. A pandemia impôs a esses profissionais o maior desafio de suas vidas e deixou profundas marcas no processo de educação. Essa realidade exigiu que as professoras se aproximassem ainda mais dos estudantes e das famílias, para enfrentar este novo desafio, assumindo-se como educadoras do campo.

A pandemia causada pela Covid 19 pautou mais um grande desafio para os sujeitos que vivem no campo. Segundo Santos (2020, p. 24), “a degradação das políticas sociais, ditada pelas políticas de austeridade, sob o pretexto da crise financeira do Estado, a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento daqueles que restaram por não interessarem ao capital”, a falta de políticas públicas de educação, antes e durante a pandemia, deixaram milhões de estudantes fora da escola, mostraram o analfabetismo digital, causaram uma enorme evasão escolar em todos os níveis e muito mais amplo na educação do campo, aceleraram o processo de ensino híbrido, expuseram a desigualdade na educação pela falta de acesso à *internet* e suas ferramentas e acesso, aprofundaram ainda mais o abandono escolar.

As desigualdades impostas aos sujeitos e aos seus processos de educação buscam fragmentar para separar a escola do campo da vida do povo, hierarquizando os saberes e a tradição, ao afirmar que o conhecimento científico é superior aos saberes do povo, e ainda busca padronizá-los dentro de um mesmo modelo de educação, esquecendo que o trabalho e o território são vistos também como processo educativo vinculado aos saberes da escola. Os sujeitos do campo também se educam a partir do território em que vivem. “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p. 08).

A nossa concepção de **formação** considera que os sujeitos do campo se formam a partir do contexto em que vivem, de suas experiências, no trabalho como princípio educativo, na sua relação com o contexto, na formação da vida e para a vida. De acordo com Brandão (1983, p. 15), há “a evidência de que, mesmo expropriado culturalmente e submetido ao poder de uma ideologia dominante, o mundo camponês cria e recria estilos, formas e sistemas próprios, de saber, viver e fazer”. A formação ao longo da vida, a partir da realidade sócio cultural de seu território, revela que os camponeses trocam relações de aprendizagens com grupos de sujeitos e assim vão se reinventando e se apropriando da cultura que até então não lhes é própria. Assim, como afirma Freire (2006, p. 69), “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar”; trata-se de uma formação transformadora e emancipatória, como processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos.

Os movimentos sociais têm lutado também para colocar em pauta outra concepção de formação, exigindo um rompimento com a lógica da educação rural centrada no modelo hegemônico vigente, reconhecendo como ponto de partida para a formação dos sujeitos do campo sua trajetória sócio histórica, seus saberes, sua cultura, seus valores, sua concepção de mundo e seu conceito de educação. “Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-social” (FREIRE, 2006, p. 128).

Buscando uma mudança nos currículos de formação, com o objetivo de formar profissionais do campo com capacidade de implementar políticas educacionais voltadas para a transformação de sua realidade, concebemos ser fundamental a condução deste processo, contrapondo-se a lógicas hegemônicas, como afirma Caldart (2002, p 362), “os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas.”

Pensadas a partir da concepção de educação rural as formações ofertadas para as professoras do campo exigem que estas busquem adequar aquilo que foi colocado na formação à realidade do campo, como afirma a professora ao citar as formações:

Das formações pedagógicas trago tudo aquilo que é proposto, pois sei que a intenção e a melhoria do processo ensino aprendizagem **às vezes nem sempre o que é indicado funciona na prática**, mas sou do tipo que acredita no trabalho do outro, respeito e abraço a causa; se com o tempo perceber que não se **adequa a minha realidade** no momento, faço uma **mistura de práticas**, na busca de alcançar meus objetivos para os alunos. (PROF^a JABUTICABA, MEMORIAL, 11/04/2022, grifos nossos).

Os sujeitos do campo sempre foram colocados à margem do processo educacional, social, intelectual e cultural. No estrato da professora, chama a atenção que a formação ofertada “muitas vezes não funciona na prática”, pois a formação não está relacionada àquilo que os sujeitos vivem nos seus territórios, o que expressa a concepção de educação rural buscando padronizar os estudantes que vivem em um contexto diferente, que têm experiências e relações sociais e de trabalho. Logo, esta orientação não faz parte da concepção de ensino que defendemos. A professora busca ressignificar aquilo que é ofertado a sua realidade, superando a lógica hegemônica do professor aplicador de proposições elaboradas fora do seu contexto, numa tentativa de tirar deste profissional o papel de formador, impondo-lhe uma educação bancária, deixando de lado a formação que se estende ao longo da vida, estabelecendo-se a partir de suas experiências, uma formação transformadora e emancipatória, capaz de construir sujeitos politicamente conscientes, socialmente críticos e humanamente solidários, através de experiências que se relacionam com a vida, as lutas e a realidade do povo.

Ao buscar adequar ao campo aquilo que lhe foi ofertado, aumenta o seu trabalho e denuncia a falta de um currículo coerente com a realidade dos estudantes. Para alcançar seus objetivos, a professora realiza uma “mistura de práticas”, pois reconhece que aquilo que é ofertado pela formação precisa ter eco com o que os estudantes vivem em seu dia a dia, buscando trazer a vida e o contexto dos estudantes para dentro do processo de ensino-aprendizagem. Caldart (2002, p. 365) afirma que a escola do campo, na defesa de sua formação mais plural: “deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver” possam se fazer presentes no chão da sala de aula.

Ao pensar a formação a partir dos saberes da terra, das experiências, da realidade vivida, do trabalho na agricultura e do percurso sócio histórico de cada um, queremos também levantar

as memórias que impulsionam esta formação, no contexto camponês, conduzida pela tomada de consciência crítica, construção da cidadania e emancipação humana.

As experiências podem ser percebidas nos estratos das estudantes, ao relatarem suas formações no contexto camponês:

Aprendi a **pensar no futuro**, a **levar a vida a sério**, a **buscar o bem sempre**. **Ajudar o próximo**. Aprendi a ser uma **pessoa melhor**, a reconhecer a **importância do meu trabalho no campo** para a minha família, para a escola e para o meu lugar. (ESTUDANTE, BROMÉLIA, 08/04/2022, grifos nossos).

O fato de poder estudar e saber ler e escrever, de **olhar para a vida** e para a **família** com mais cuidado e carinho, de poder ter e **criar laços de amizade**. De ter contato com a **cultura do nosso lugar**. (ESTUDANTE, FACHEIRO, 09/04/2022. Grifos nossos).

Fica evidente, no depoimento das estudantes, a consciência social e crítica construída a partir do contexto. Nesta formação, a raiz é o ser humano e seu processo de emancipação, na perspectiva da humanização, construindo uma leitura de mundo e de ser humano capaz de transformar a si mesmo, de reconhecer a importância do seu trabalho e da família, criando laços de afeto no contato com a cultura, o trabalho, a terra e experiências de opressão-libertação. Neste caminhar, eles constroem leituras de mundo, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes. Uma formação, como afirma Freire (2006, p. 166), em que “os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo”, fazendo despertar a consciência crítica a partir de si mesmos, da realidade e dos desafios que se apresentam neste contexto.

Com o processo de massificação da educação cada vez mais presente, reconhecer outras e diferentes formas de formação que se apresentam a partir da vida de sujeitos historicamente subalternizados se impõe como desafio para os movimentos sociais.

Como afirma Caldart (2002),

Até os **processos de formação** que acontecem **no trabalho, na produção camponesa, nos movimentos sociais** que os **militantes em formação** levam aos cursos nem sempre encontram reconhecimento. Nem suas **leituras de mundo, suas linguagens, suas culturas e seus modos de pensar e de pensar-se** são reconhecidos. (CALDART, 2002, p. 367, grifos nossos).

Os processos de formação construídos na produção camponesa e nos movimentos sociais, mesmo não sendo reconhecidos, mobilizam os sujeitos em seus modos de resistir e reexistir, em seus modos de ver o mundo e de portar-se diante dele, de pensar e reconhecer seu lugar no mundo. É pela formação a partir do percurso histórico que se constroem os valores, a racionalidade, a consciência crítica e as memórias que conduzem nossos modos de pensar.

Neste sentido, os movimentos sociais buscam incorporar esta concepção de formação aos currículos, em que os saberes, as memórias e o trabalho camponês façam parte do conhecimento escolar, estando presentes no chão da sala de aula. Uma educação transformadora e emancipatória é aquela em que toda a sociedade busca a construção de um olhar crítico e emancipatório de seus estudantes, expondo-lhes a realidade vivida dentro e fora da escola, construída pelas suas relações sócio-históricas, políticas e culturais, propiciando assim que estes tenham suas análises e conclusões, a partir da realidade em que estão inseridos; uma educação articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo, que força a mudança no olhar tanto para a própria escola quanto para o currículo e para o que se entende por formação.

As **memórias pedagógicas** estão associadas às lembranças das experiências que os estudantes e professores vivenciaram em seu processo sócio-histórico de formação, a partir daquilo que foi por eles experimentado na Educação do Campo. Trazemos a memória não apenas como armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências vividas, mas uma relação entre aprendizagens que são construídas a partir de novos conhecimentos e de novas experiências, pois utilizamos a memória como aporte para sustentar a sua visão de mundo, suas escolhas e seus afetos.

As memórias pedagógicas mobilizam os sujeitos do campo, de forma afetuosa, a resistirem e buscar construir formas de mobilizar e transformar o território. Segundo Halbwachs (2006, p. 57), “a memória individual não está isolada. Frequentemente toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica”. A memória individual é um reflexo, uma interpretação das memórias coletivas do espaço e do tempo em que o indivíduo está inserido, estas são compostas por um conjunto de relações de vivências que lhe permitem ler o presente através de quadros de referência do passado. Estas referências do passado influenciam a condução da vida no presente.

A Educação do Campo é espaço propício para a construção de pontes de referências entre os quadros das memórias passadas e a realidade vivida no presente, pois os sujeitos do campo se constroem a partir do vivido, dos saberes, do trabalho e das memórias. É este vivido que é mobilizado pela nossa relação individual ou coletiva com o contexto, com aquilo que foi ou é significativo para os seres, através de suas experiências em seu caráter transformador. Freire (2006, p. 11) convida a “não pensar as ideias, pensar a existência”, pois a nossa existência é construída por memórias.

Ao pensar as memórias construídas a partir da Educação do Campo, a professora Jurema afirma que:

As memórias, enquanto aluna e educadora do campo, são **fortes e marcantes**, não tenho dúvidas de que essa educação foi sofrida, porém ultrapassando todas as barreiras e esforços. **Enquanto estudante e professora** do campo, precisava intercalar trabalho e estudo. Muitas vezes, antes de ir à escola, precisava ir ao campo, aguar a tomate, pulverizar, colher, apanhar feijão e algodão e até raspar mandioca, para ajudar meu pai e minha mãe a fazer farinha. **Trabalho duro**. Fazíamos tudo isto da madrugada até o meio dia, e só depois íamos à escola. Estas memórias me faziam dizer: “vou ser professora”, e hoje sou professora do campo, mostrando aos meus alunos que **a escola transforma pessoas**. (PROFª, JUREMA, MEMORIAL, 13/04/2022, grifos nossos).

Conforme expressa a professora, o campo é um lugar de fortes e marcantes memórias, ao trazer as lembranças do sofrimento que foi a luta pela vida, neste contexto de trabalho duro, mas também de sonho em se tornar professora e se manter resistente neste mesmo lugar, buscando, pelo seu esforço, a transformação através da educação, afirmando que “a escola transforma pessoas”. Essas pessoas, com suas lutas, transformam o mundo; lutas que muitas vezes ignoramos, quando se produzem, ou das quais só reconhecemos sua importância no futuro. A memória tem o papel de dar vitalidade às nossas lembranças e, portanto, preservar o valor do passado. “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 2003, p. 39).

A professora aborda as memórias como mediadora de sua prática docente em contínua transformação, em meio a tensões e conflitos, tanto a partir de si quanto do seu contexto, e de como este lugar influencia as suas memórias, pelo paradigma da Educação do Campo, ao se tornar professor e lutar por transformar a sua realidade e de seus alunos. Como afirma Freire (2006, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

No contexto atual, as memórias construídas a partir dos/as estudantes da escola do campo aproximam-se da visão de campo do modelo rural, uma educação atrasada, o currículo distante da realidade, a escola sem estrutura, falta de material didático e sem um projeto pedagógico próprio, com escolas sendo fechadas, como afirma a estudante Aroeira, (MEMORIAL, 06/04/2022): “O fato de ficar sem escola mexeu muito com a gente”. Já as memórias construídas a partir das professoras trazem marcas de luta e resistência, em nome de uma educação pelo direito de ter educação de qualidade, socialmente referenciada no campo.

De forma ampla, a maioria do povo brasileiro ficou historicamente alijada do direito à educação básica, superior, continuada e de qualidade, a partir da nossa concepção de educação,

fato que mobiliza os movimentos sociais na luta pelo direito à educação e pela mudança de paradigma, com a saída desta concepção de educação rural para uma educação em que os sujeitos se reconheçam e possam afirmar suas identidades, ou seja chegar ao paradigma da educação do campo, a partir da classe trabalhadora.

O **paradigma da educação do campo** é por nós entendido como processo de disputa entre a educação rural, que não trabalha a realidade do contexto, sem projeto pedagógico próprio, com um currículo separado e distante dos saberes do povo, com escolas sem estrutura e sem material e com a visão de “escola do atraso”, e a Educação do Campo como lugar onde os sujeitos vêm produzir e reafirmar a sua existência, e, ao produzi-la, produzem também a existência de outra concepção de sociedade, pautada na emancipação dos sujeitos; uma educação do/no e com o campo, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, com identidade campestre, com luta por reforma agrária, por direitos, pela agricultura familiar e bem-viver, com formação crítica e reflexiva e com escolas e currículo específico e ligado à realidade do campo.

A educação rural se estabelece no campo por motivos socioculturais, sempre estando relegada a planos inferiores, com a visão de que os sujeitos do campo não necessitam de estudo, ofertando a eles apenas o mínimo de conhecimento, uma escola, uma cartilha e um professor. O objetivo não é formar cidadãos críticos e conscientes, mas oferecer apenas um espaço de alfabetização para os filhos dos trabalhadores. A escola rural, em número insuficiente, de difícil acesso, sem estrutura, com estudantes tendo que intercalar trabalho e estudo, tendo que caminhar por horas para chegar à escola, ao buscar o direito de estudar, a estes bastava assinar o próprio nome para ser considerado “alfabetizado”, foi neste contexto que a educação rural foi sendo construída (LEITE, 2002).

O contexto acima explicitado pode ser melhor compreendido a partir de nossos questionamentos aos estudantes sobre **os desafios ou situações vividas em sua trajetória educacional que lhes marcaram, como estes fazem parte do seu aprendizado e podem influenciar suas escolhas na vida**. Um estudante afirma que “a vida no campo é sempre cheia de **desafios e muito trabalho**, pois além de **estudar e trabalhar** no campo, cuido do meu irmão; mesmo assim venho tentando continuar os estudos (ESTUDANTE, FACHEIRO MEMORIAL, 09/04/2022, grifos nossos).

Este contexto também foi reafirmado pelas professoras ao perguntarmos **o que as fez tornarem-se professoras das escolas do campo** e o que você traz para a **ação docente** daquilo que **aprendeu** como estudante ou nas **formações pedagógicas**?

Como sempre **morei no campo** e os alunos do campo eram mais **carentes** que os da cidade e eu tinha um **olhar diferenciado** para cada um deles, muitas vezes levava comida e entregava às mães, para que elas pudessem alimentar os seus filhos, meus alunos à noite, pois sabia que **elas não tinham como alimentá-los**. (PROF^a, IPÊ, MEMORIAL, 11/04/2022, grifos nossos).

A **falta de infraestrutura das escolas**, a **carência de recursos e materiais** pedagógicos, a **evasão de alunos** que trabalham no cultivo de hortaliças. (PROF^a, AROEIRA VERMELHA, MEMORIAL, 08/04/2022, grifos nossos).

Os sujeitos do campo não lutam apenas pelo direito à educação, lutam também pelo direito à vida, ao trabalho, à terra e ao direito de ser, enfrentando os desafios impostos ao território, a falta de estrutura, de transporte, de material, a fome e a destruição, nesta escola afastada da realidade do povo, sem um projeto pedagógico que fale de si, que traga seu jeito, sua cultura e sua identidade para dentro da sala de aula. A escola, na concepção da educação rural, como fica evidente nos estratos das professoras, causa evasão escolar, afastando os sujeitos do conhecimento, separando a escola da vida, fortalecendo o projeto rural de sociedade com uma massa de sujeitos inconscientes e facilmente manipulados, aumentando o número de analfabetos no campo (FREIRE, 2006).

A Educação do Campo vive uma encruzilhada. Ela faz o enfrentamento ao agronegócio, à produção de *comodities*, à fome e à destruição do meio ambiente, e apresenta, enquanto contrapartida, a agroecologia e produção em escala, sem destruir a natureza. “A Educação do Campo passa a constituir-se de um olhar outro em que os povos e seus territórios são referências para pensar as políticas públicas e os processos educacionais, desobedecendo à epistemologia dominante” (SILVA, 2021, p. 91). Os sujeitos do campo precisamos construir a escola pública do campo, aquela que trabalha a política e o jeito de seus povos. Esta será construída se os seus sujeitos assumirem a construção a partir dos seus saberes e da sua realidade; uma escola em movimento, com os jeitos e as práticas educativas de seus sujeitos. “Uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia” (CALDART, 1997, p. 76), a partir do movimento da realidade, da história, das relações sociais que constituem o ambiente educativo, da formação humana, no coletivo e em cada pessoa.

Como afirma Caldart (2002),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da **realidade brasileira atual**, protagonizado pelos **trabalhadores do campo** e suas **organizações**, que visa

incidir sobre a **política de educação** desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às **questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate** (de classe) **entre projetos de campo** e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de **política pública, de educação e de formação humana** (CALDART, 2002, p. 259, grifo nosso).

A Educação do Campo considera que os sujeitos são capazes de criar e recriar sua educação a partir das suas vivências cotidianas, do trabalho, do conhecimento e das lutas, tendo como um de seus princípios a formação humana emancipadora, que se efetiva com a participação coletiva na construção de um projeto pedagógico. Os trabalhadores do campo precisam participar da construção do currículo e definir estratégias metodológicas, tomando para si a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem de seus estudantes, e assim corroer os pilares do paradigma hegemônico, fortalecendo o protagonismo e a emancipação da Educação do Campo e dos sujeitos, materializando as mudanças que estamos perseguindo neste cenário.

Trata-se de ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de trabalho, de vida, de educação, com seus valores, sua cultura e sua tradição, oportunizando a estes o acesso às ciências, à tecnologia e à informação a partir de sua realidade, valorizando suas práticas e refletindo suas experiências na busca de ressignificar com eles os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola do campo, neste processo de libertação. Como afirma Freire (2021, p. 41), “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”, reafirmando e construindo sua identidade, sua subjetividade, seu território, sua cultura e seu jeito de ser e estar no mundo.

Ao concluirmos, ainda que provisoriamente, as nossas análises em torno da categoria “quando a condução da vida é impulsionada pelo contexto camponês e a formação se explicita pela via das memórias pedagógicas materializando o paradigma da educação do campo: aprendizagens mobilizadoras do ser e estar no mundo”, em torno da Educação do Campo, que busca construir consciência crítico social pelo viés da educação, atrelado ao contexto camponês, na condução da vida, isso nos revela que, neste contexto, a vida é impulsionada pelo protagonismo exercido pelos sujeitos do campo e pelos movimentos sociais, na implementação de políticas públicas, assegurando o direito à educação e o fortalecimento da agricultura familiar.

As memórias pedagógicas expostas nos memoriais mostram que estas são “fortes e marcantes, capazes de mobilizar os povos do campo a superar desafios, intercalar trabalho e estudo em busca da transformação do seu território” (PROFª, JABUTICABA, MEMORIAL,

11/04/2022). Porém a formação ofertada aos professores e estudantes na escola do campo materializam a concepção de educação rural, manifestando a necessidade da construção de projeto político pedagógico específico e diferenciado. Assim, a comunidade da Terra do Tomate segue esperando por uma Educação do/no Campo, dialógica, que reafirme suas identidades, promova autonomia e seja capaz de corporificar a participação, políticas públicas e propostas educacionais, pois a “esperança é um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 2006, p. 72). Essas lutas assumem uma dimensão político-pedagógica, em que os sujeitos seguem reivindicando seus direitos por uma educação capaz de mobilizar o pensar-sentir-viver, junto às práticas pedagógicas centradas na realidade dos povos do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações a partir das seguintes reflexões: “pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras” (CALDART, 2002, p. 265). A busca em vivenciar o dia a dia dos povos do campo, na prática escolar, no projeto pedagógico e no currículo, permanece conosco durante todo o percurso da pesquisa, fazendo-nos pensar criticamente acerca do nosso papel enquanto agricultor, educador e pesquisador.

Nesta perspectiva, nossa pesquisa emerge tanto do contexto de vida, a partir do nosso território, pois sou sujeito do campo, quanto do chão das instituições escolares, e se materializa a partir da colaboração dos estudantes e professoras que as integram, podendo assim a ela retornar e de alguma forma com ela contribuir. Durante este período, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento deste estudo, tomando como objeto as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas, os saberes camponeses que emergem na formação de seus estudantes e professores.

Vimos, na realização das pesquisas correlatas, desenvolvidas nos contextos epistêmicos da ANPED, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Digital da UFPE, entre os anos de 2010 e 2019, a partir dos descritores **escolas do campo**, **saberes dos povos do campo** e **memórias pedagógicas do campo**, que, por mais relevante, necessária e fecunda que seja a contribuição teórica científica deste mapeamento, não identificamos trabalhos voltados diretamente às memórias pedagógicas, nem aos saberes do campo, que chegam à formação dos estudantes na escola. Nesta perspectiva, nosso objeto inova, ao trazer as memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses, como força mobilizadora, a partir do processo de formação dos/as estudantes e professores/as na escola do campo.

Nossa pesquisa diferencia-se das demais ao tratar das memórias pedagógicas, quanto aos saberes camponeses, a partir das vozes dos/as estudantes e professoras, permitindo visualizar a influência do processo de formação ofertado nas escolas do campo. Os trabalhos encontrados concentram-se na discussão sobre o processo histórico da Educação do Campo, a formação dos professores e o trabalho em turmas multisseriadas, as mulheres camponesas, a relação entre escolas de base e seus índices no IDEB, o papel do MST na construção do projeto de campo, a Educação do Campo nos cursos de Pedagogia, o Direito educação no campo, o

princípio da alternância no bojo das práticas pedagógicas do PRONERA e os processos de alfabetização.

Quanto às memórias, encontramos apenas trabalhos na relação entre memórias docentes e discentes, na recriação e ressignificação de práticas pedagógicas, as memórias dos estudantes e da comunidade a partir de fotos do Colégio Santa Teresa e as memórias da cultura negra. Assim, identificamos que os sujeitos do campo reconhecem suas potencialidades na força da coletividade, sendo capazes de construir sua autonomia em defesa da soberania alimentar, da terra, das condições de trabalho e na busca de viver em condições dignas em seu território, superando níveis de dependência e fortalecendo suas memórias, através da formação pela via da educação e da autonomia, usando os saberes na ampliação de conhecimento sobre a vida e a escola. Diante desses “achados”, tomamos a análise das pesquisas correlatas como referência para a consolidação do nosso objeto de estudo: **Memórias pedagógicas quanto aos saberes camponeses na formação dos estudantes e dos professores do campo.**

Embasados na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013), tomamos como lócus de produção da pesquisa uma escola pública municipal de Educação do Campo. Utilizamos como instrumentos e procedimentos de produção de dados a análise documental, a partir do Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, e das Resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e nº 2, de 28 de abril de 2008, além dos memoriais pessoais produzidos, a partir do percurso formativo, pelos/as estudantes e professoras do nosso campo de pesquisa. Fundamentamos nossas discussões nas categorias teóricas: saberes dos povos nos territórios campesinos em Lemos (2013), as instituições escolares pertencentes ao campo em Freire (2006), Alencar (2016), Arroyo (2009), Molina e Sá (2012), Hage (2005), Caldart (2002), e Lage (2013); memórias pedagógicas do campo em Bosi (2003), Halbwachs (2006) e Seligmann-Silva (2012). Elegemos os participantes da pesquisa com base nos critérios de serem estudantes do campo e trabalharem na agricultura; e os professores, serem professores do campo e terem uma relação com a comunidade.

Os dados produzidos possibilitaram a construção de duas categorias analíticas: 1- **os saberes do campo no marco regulatório via políticas públicas se expressam pelo ciclo produtivo, os hábitos alimentares do contexto, o desenvolvimento sustentável, valores e a cultura que alimenta a qualidade de vida;** e 2- **quando a condução da vida é impulsionada pelo contexto camponês e a formação se explicita pela via das memórias pedagógicas, materializando o paradigma da Educação do Campo: aprendizagens mobilizadoras do**

ser e estar no mundo. Por meio dessas categorias de análise, buscamos responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Na perspectiva acima exposta, a presente dissertação intitulada **Memórias pedagógicas da educação do campo: saberes camponeses que emergem das relações entre a escola e a narrativa de si na formação dos/as estudantes e das professoras** versa sobre a construção das memórias e os saberes camponeses como mobilizadores do fazer e de nossas escolhas, ao longo da vida, a partir do processo de formação ofertado no território.

Tomamos como objetivo analisar as memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas, os saberes que emergem na formação de seus estudantes e dos professores e, para respondê-lo, **identificamos os saberes do campo que circulam nos documentos oficiais, levantamos as memórias pedagógicas que impulsionaram a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês; e analisamos a influência das memórias pedagógicas na condução da vida**, a partir do paradigma da Educação do Campo.

Neste percurso, buscamos não apenas analisar as memórias pedagógicas da educação do campo e nelas os saberes que emergem na formação de seus estudantes e dos professores, mas também tratar dos aspectos que emergiram a partir dos saberes que circulam nos marcos legais, e de que forma estas influenciam e conduzem a vida dos sujeitos, a partir do paradigma da Educação do Campo, possibilitando a estes a construção de sua autonomia e emancipação.

A partir de então, responderemos ao objetivo de **identificar que saberes do campo circulam nos documentos oficiais que tratam da educação do campo** e consequentemente a categoria “**os saberes do campo no marco regulatório via políticas públicas se expressam pelo ciclo produtivo, os hábitos alimentares do contexto, o desenvolvimento sustentável, valores e a cultura que alimenta a qualidade de vida**”. Para tanto, utilizamos a análise documental, a partir do Decreto nº 7.352/2010, da Presidência República, e das Resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e nº 2, de 28 de abril de 2008. Nesta análise documental, vimos como são tratados e fundamentados os saberes dos povos do campo, ligados à vida para a leitura de mundo, relacionados com as identidades, a realidade vivida, a memória coletiva e os conhecimentos próprios das populações do campo.

As lutas travadas pela efetivação das políticas públicas na busca de garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer adequados ao projeto político pedagógico, denunciam o descaso com esta modalidade de ensino. Em contrapartida a esta

realidade e a lógica do capital, os povos do campo vencem o individualismo nos ciclos produtivos, em que, em épocas de plantio e colheita, alternam-se no trabalho das plantações.

Os hábitos alimentares são ligados à “cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada” (BRASIL, 2010, art. 12º). Deste modo os povos do campo se desenvolvem de forma sustentável, através do fortalecimento da agroecologia e da agricultura familiar, do consumo consciente e da sustentabilidade comprometida com a erradicação da pobreza e da fome, reduzindo desigualdades, com trabalho, emprego e renda, com ações coletivas contra as mudanças climáticas, produzindo qualidade de vida em seu território.

A partir da realização desse levantamento, pudemos constatar que a presença dos saberes do campo nos marcos legais não garante, na prática, a vivência pela Educação do Campo da grandeza e da força dos saberes dos povos, na construção da vida e de uma sociedade mais justa, nem assegura a construção desta educação ligada à realidade, à cultura, aos seus modos de organização e de vida, relacionados aos conhecimentos próprios deste povo, em diálogo com os saberes acadêmicos, na construção de uma proposta de educação contextualizada e de uma forma de vida mais digna e igualitária. Trata-se de reconhecer tais saberes e incluí-los no currículo, não apenas como forma de reconhecimento legal, mas sobretudo como possibilidade de demarcar a diversidade social existente no contexto de vida dos sujeitos do campo.

Os dados revelaram, ainda, a necessidade em vivenciar, na prática, o que está na lei, pois, na realidade, a concepção de educação rural não permite que os saberes dos povos, mesmos assegurados por lei, estejam no currículo e na prática educativa, não reconhecem os sujeitos do campo como detentores de direitos a uma educação com intencionalidade, vinculando as questões inerentes a sua realidade, ancorada em sua temporalidade e em seus saberes.

Tanto em nosso segundo objetivo, que tratou de **levantar as memórias pedagógicas que impulsionam a formação dos estudantes e dos professores no contexto camponês**, quanto em nosso terceiro objetivo, ao **analisar a influência das memórias pedagógicas na condução da vida, a partir do paradigma da Educação do Campo** e consequentemente a categoria “**quando a condução da vida é impulsionada pelo contexto camponês e a formação se explicita pela via das memórias pedagógicas materializando o paradigma da educação do campo: aprendizagens mobilizadoras do ser e estar no mundo**”, que se

concretizou por meio da construção e análise dos memoriais produzidos pelos estudantes e professoras do nosso campo de pesquisa. Através destes memoriais, podemos nos aproximar daquilo que os participantes guardam como memórias ao longo do processo de formação, vivido nas escolas do campo, e como estas os/as mobilizam a tomar decisões e conduzir seu percurso de vida, de forma consciente.

Ao analisar os dados referentes a estes objetivos, identificamos que as memórias na Educação do Campo, além de “fortes e marcantes”, são construídas a partir da relação dos povos com o território, a cultura, os saberes, e de forma coletiva com a comunidade. Reconhecemos também que são elas que mobilizam os fazeres e as escolhas que os sujeitos realizam, dando vitalidade ao processo formativo no contexto camponês, o que faz com que as memórias expressem o valor do passado, concebendo autonomia ao reafirmar suas identidades e seu pertencimento a este território.

Tais memórias, na concepção de Educação do Campo que trazemos, compreende o espaço de formação do ser, não apenas o espaço da sala de aula, mas todo seu processo de vivência neste território, sua relação com a cultura, com a identidade de seu povo e com o trabalho na comunidade. Através do mapeamento das especificidades, identificamos que os saberes dos povos precisam se legitimar, a partir de suas narrativas, pelo trabalho e prática docente na escola e pelo trabalho no campo; a valorização do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo; reconhecimento dos saberes, das lutas e das identidades dos trabalhadores do campo; emancipação humana e mudança de paradigma – esses aspectos são imprescindíveis para a formação crítica dos sujeitos, a valorização de uma educação com intencionalidade, promotora de desenvolvimento, autonomia e emancipação.

Podemos reconhecer como as memórias pedagógicas conduzem a vida, educam para a humanização, fortalecem afetos, promovem autonomia, convidam para a resistência, e, ao mesmo tempo, fazem uso dos temas que emergem do contexto social. Neste sentido, os dados apontam que, dos 51 estudantes e dos 10 professores que responderam ao nosso questionário, apenas 06 estudantes trabalham na agricultura, no contra turno, além de estudar, e que 04 professoras, além do seu trabalho em sala de aula, desenvolvem atividade social com a comunidade.

Contemplamos nessa categoria o trato de um conjunto de 10 memoriais, 06 construídos por estudantes e 04 pelas professoras. Podemos perceber a força das memórias na condução da vida, o processo de formação sendo norteado pelo paradigma da educação rural em todos os

seus aspectos e o desejo de transformação, pela luta das professoras, ao longo de seu processo sócio-histórico, no processo de ensino-aprendizagem, ao buscarem ressignificar os materiais e as formações para a sua realidade em sala de aula, ao construírem educação de forma afetuosa e comprometida com os sujeitos do território. Mesmo envolvidos/as nesta realidade de uma educação rural os/as participantes buscam a construção de uma perspectiva utópica de educação, ancorada em Freire, uma utopia como luta, movimento dialético que nos faz caminhar na transformação das estruturas sociais movidos/as pela esperança. Como afirma a professora, “nos deparamos diariamente com este querer, esta busca pelo estudo, esta vontade é o que nos incentiva a não desistir de ser Educação do Campo” (PROF^a JUREMA, MEMORIAL, 13/04/2022).

Na condução da vida, os povos do campo vêm produzindo relações entre os seres humanos e destes com a natureza e a cultura, fortalecendo o sentimento de pertença a esse território, de forma afetuosa. Em um contexto de lutas por direitos e enfrentamento dos desafios, de forma esperançosa, a formação ofertada aos sujeitos deste território evidencia a concepção rural de educação, sem relação com a realidade vivida no campo, com formulação de políticas vindas de cima para os setores populares, vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos dos seus saberes.

Diante do exposto, a partir da análise dos memoriais, consideramos que a Educação do Campo vem sendo construída nesta disputa de paradigmas, remetendo-nos à necessidade de lutas e mobilizações permanentes na condução da vida, nos processos de formação, no contexto camponês pela via das memórias pedagógicas. Estes memoriais nos revelam que a educação, em sua concepção rural, que vem sendo vivenciada nas escolas do campo, não está sendo suficiente para conduzir à conscientização crítica, à autonomia e à emancipação, o que nos leva a buscar construir, de forma coletiva, a passagem do paradigma da educação rural para a educação crítica do campo, à luz da construção de um projeto de campo atravessado por uma transformação social.

Ao realizarmos esta pesquisa, apontamos para algumas fragilidades que permitem reflexões significativas, no contexto das escolas do campo, em relação às memórias pedagógicas, quanto aos saberes camponeses, na formação dos estudantes e das professoras. Nesta direção, ressaltamos “achados” da pesquisa que consideramos relevantes: a falta de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e manutenção do camponês em seu território, a falta de um currículo próprio do campo, o povo do campo como não-sujeito, sujeitos de favor, a falta de estrutura e materiais nas escolas, a contratação temporária de professores, colocando

estes profissionais em situação de insegurança, sem direito a voz, vivendo a tensão da rotatividade, e, além desses desafios, o não cumprimento, na prática, do que está estabelecido nos marcos legais.

Os resultados mostram que os saberes do campo, nos marcos legais, não garantem, na prática, as experiências formativas pautadas no paradigma Educação do Campo, a partir da classe trabalhadora, e nem assegura uma educação ligada à vida, à realidade e à cultura. No que se refere aos saberes do campo, que circulam nos documentos oficiais, temos os saberes próprios dos estudantes, do trabalho com a terra, na produção, na identidade rural, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia, relações entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, a solidariedade e o diálogo entre os demais setores da sociedade.

No que se refere a **memória pedagógica** a concebemos enquanto um olhar sobre o passado, ancorada no processo sócio-histórico que cada sujeito traz consigo a partir da formação desenvolvida no território. Esta possibilita significativas retomadas das experiências vividas possibilitadoras da produção de novos saberes implicados na prática educativa, ressignificando sua compreensão de mundo e impulsionando-os a condição de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Quanto à influência das memórias pedagógicas, na condução da vida, a partir do paradigma da Educação do Campo, estas se constituem de forma afetuosa, mobilizando os sujeitos a resistir e buscar transformar o território, a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza e a cultura, através de suas lutas e movimentos pela implantação de agendas da educação neste território, por buscar assegurar a educação como um direito e o fortalecimento da agricultura familiar.

No que se refere às memórias pedagógicas, que impulsionam a formação dos/as estudantes e dos/as professoras, no contexto camponês, os resultados revelam que estes trocam relações de aprendizagens com grupos de sujeitos e assim vão se reinventando e se apropriando da cultura, construindo sua trajetória sócio-histórica, seus saberes, seus valores, sua concepção de mundo e seu conceito de educação.

Ao analisarmos as **memórias pedagógicas da educação do campo, e nelas, os saberes que emergem na formação de seus estudantes e dos professores**, concebemos que é a força e a potência dessas memórias que movem os sujeitos do campo, no sentido da luta, que mobilizam os seus saberes na superação dos desafios deste território, que têm a educação como

espaço de resistência, pois os sujeitos do campo se constroem a partir do vivido, dos saberes, do trabalho e das memórias no seu território. Os “achados” da pesquisa explicitam a necessidade da superação da concepção de educação rural, não permitindo que os saberes dos povos cheguem ao currículo e à prática educativa. Os dados mostram que as memórias, além de mobilizar os fazeres, são “fortes e marcantes”, na identidade dos sujeitos e sua relação com o território e os saberes coletivos.

Neste sentido, salientamos que os “achados” deste estudo deixam uma contribuição para repensar e fortalecer os processos formativos ao longo da vida, a partir das memórias e dos saberes dos povos do campo, pela via da escola; uma escola viva e em movimento, que traz em sua práxis a realidade vivida pelos sujeitos do campo, que valoriza seus saberes, sua cultura e sua identidade. Assim, as nossas memórias são recompostas de acordo com a necessidade do presente (HALBWACHS, 2006). A ação educativa se desenvolve em meio a contradições da realidade composta por sujeitos histórico-culturais que possuem seus modos de pensar e fazer, construídos a partir do seu território.

Desse modo, consideramos que esta pesquisa poderá contribuir na discussão teórico-metodológica, no campo discursivo da Educação do/no Campo, no que se refere à Escola do/no Campo, pois apresenta profunda discussão na relação entre os saberes e as memórias, com o processo de formação dos povos, contribuindo com a comunidade, a escola e o município campo da pesquisa, bem como os demais municípios do Estado de Pernambuco que acolhem a Educação do Campo enquanto paradigma a partir da classe trabalhadora, pois, neste segmento, encontram-se imbricados os valores sociais e culturais, em suas dimensões políticas, econômicas e históricas, preservando a identidade e os saberes desses sujeitos.

Nossa pesquisa contribui diretamente para (re)pensar as práticas pedagógicas, o processo de formação e a construção do currículo da escola lócus de enunciação desta pesquisa, aproximando a sua prática do diálogo entre os saberes, a realidade do contexto e a prática pedagógica. Porém, consideramos que o cenário pandêmico da Covid-19, em que nosso estudo ocorreu, exigindo, assim, que a sociedade como um todo, inclusive a escola, repensasse suas atividades presenciais, mantendo o isolamento e o distanciamento social, trouxe limitações nos procedimentos de produção dos dados, o que nos impossibilitou de concluí-la em tempo hábil, e nos debruçar sobre os dados da pesquisa, potencializando novos questionamentos.

Tais desafios vão dando margens a outras questões, que vão ganhando corpo no movimento de construção dos indicativos para outras pesquisas. Neste caminhar, para a

continuidade dos estudos, evidenciamos as seguintes questões: Como vincular os saberes e os processos de ensino-aprendizagem com a realidade vivida pela comunidade, potencializando na escola do campo a sua função social? Como fortalecer a formação, as memórias e as identidades dos sujeitos do campo, rompendo com o paradigma de educação imposto, instituindo um processo de conscientização coletiva entre a escola e a comunidade? Quais os sentidos e em que se fundamentam as práticas pedagógicas dos/as professores/as na construção das memórias na educação do campo?

Essas indagações apontam para possibilidades outras de produções científicas, reflexões que podem viabilizar a realização de estudos posteriores que dialoguem com os povos e seus saberes, suas memórias e seus territórios. Nesta perspectiva, destacamos a importância e a emergência de seguirmos pesquisando, questionando e refletindo, junto aos povos do campo, em seus territórios, na construção de uma Educação do/no Campo, socialmente referenciada em seus sujeitos e culturalmente ancorada em suas identidades.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR M. A. S. **Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas**. Recife-PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2021.
- ALENCAR M. F. S. **Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo**. Recife-PE: FUNDAJ, 2016.
- ALVES K. S. **Organização do trabalho de famílias agricultoras na comunidade Nossa Senhora de Lourdes, microrregião do Guamá no Nordeste Paraense**. Belém-PA: UFPA, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p. 2-67.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE: 2020, 139 p.
- BISOL J. **Politização da vacina é irresponsabilidade sanitária**. Recife-PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, E. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**. Caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas-SP: Papirus, 1983.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB)**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília-DF, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002.
- _____. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB)**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União, Brasília-DF, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília- DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- _____. **Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.947-009?OpenDocument>.
- _____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, Sessão 1, 5 nov. 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002 (Coleção por uma Educação do Campo v. 4).
- Franco M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito,

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 534-551, 2016, Disponível em: www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/ acesso em 28 de setembro 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. _____. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

_____. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERMANI A. R. M. **Saberes sociais e tradicionais na educação o campo**. Santa Maria-RS: UFSM, 2020.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: _____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém-PA: Gutemberg, 2005. P. 61-80.

_____. Protagonismo, precarização e regulação como referências para as análises das políticas e práticas em educação do campo. **XXII EPENN** (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste). Belém, V. 11, nº 1, Universidade Federal do Pará – UFPA, 2015. p 173-186

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAUDT, F. M. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e as Políticas Públicas para a Educação. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 4, n. 2, 15 mar. 2013.

JAKIMIU V. C. L. Extinção da SECADI: A negação do direito a educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>>, acesso em 30 mar. 2022.

LAGE, A. C. **Educação e Movimento Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife-PE: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMOES, G. T. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFPE, Recife, 2013, 183 p.

MACEDO E. N. Políticas Públicas: um olhar humanizado sobre a educação. **2021 Revista construir Notícia**, 2021. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/politicas-publicas-um-olhar-humanizado-sobre-a-educacao/>> Acesso em 18 julho 2022.

MENEZES, M. G. de; e SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. 2014, v. 25, n. 3, pp. 45-62. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>>. Acessado 28 agosto 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, M. C., SÁ L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 326-332

MORAES, D. Z. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia-MG: EDUFU, 2015, p. 107-144.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, 2003, p. 191-211

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

PEREIRA, J. T. **Mãos que cultivam saberes e colaboram com o planeta**. Serra Grande-BA, Dissertação de mestrado: (IPÊ) Instituto de Pesquisas ecológicas, 2019. 111 f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. In: **Revista Crítica**, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, G. Construtores do futuro. In: **Cantares da Educação do Campo**. Bezerros-PE: MST, 2006.

SANTOS, J. J. **Turismo e Desenvolvimento Sustentável: avaliação das transformações socioambientais no distrito de Serra Negra município de Bezerros - Pernambuco**. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Cultural), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2016, 24 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999

SANTOS, S. C. M. dos. A privatização da educação pública brasileira e suas consequências para o sindicalismo docente. **Retratos da Escola**, 15(33), p. 913-927, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1188>>, acesso em 30 março 2022.

SCANTIMBURGO, A. Economia reprimarizada e desmonte do regime regulatório ambiental no governo Bolsonaro. **Mundo e Desenvolvimento: revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais**, v. 5, p. 67-79, 2022.

SELIGMANN-SILVA, M. A escritura da memória: mostrar palavras e narrar imagens. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 31–45, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636053>>. Acesso em: 14 de julho. 2022

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. E. M. Sustentabilidade. *In*: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru 2021. 293 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

TORRES, D. X. Da educação rural à educação do campo: Paradigmas que embasam a oferta de educação escolarizada nos territórios campesinos no Brasil. **8º EpePE**, GT 09, Fundação Joaquim Nabuco, 2021, p 3408-3428.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – PPGEduC

Prezado/a professor/a,

Gostaria de poder contar com sua ajuda, respondendo o presente questionário. Os dados contribuirão para o desenvolvimento dos estudos que estamos desenvolvendo no PPGEduC.

Garantimos o sigilo dos seus dados pessoais.

Antônio Severino da Silva

Nome: _____

Dados Gerais: Idade _____ Gênero _____

Série ou ano que leciona _____

Escola que leciona: Pública Municipal () Pública Estadual ()

Situação Funcional: () efetivo () contratado

Nível de Escolaridade: () Médio Regular () Normal Médio () Superior

Se tem curso superior, qual _____

Especialização, em que área _____

() Pós-graduação Especialização () Mestrado () Doutorado () Outros

Você tem alguma formação específica para atuar em escolas do campo? () sim () não

Se sim, qual? _____ quando? _____ em que instituição? _____

Quanto tempo de atuação profissional na educação? _____

Quanto tempo leciona em escolas do campo? _____

1) Além do trabalho em sala de aula na Educação do Campo, você realiza alguma atividade agrícola? Se sim, qual?

2) Além do trabalho na Educação do Campo, você realiza alguma atividade de cunho social, educacional na comunidade em que trabalha? Se sim, qual?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEduC

Prezado/a estudante,

Gostaria de poder contar com sua ajuda respondendo o presente questionário. Os dados contribuirão para o desenvolvimento dos estudos que estamos desenvolvendo no PPGEduC. Garantimos o sigilo dos seus dados pessoais.

Antônio Severino da Silva

Nome: _____ Turma: _____ Idade: _____

Filho de agricultor? () sim () não

Trabalha no campo junto com a família? () sim () não.

Você trabalha em que período? () apenas na colheita () durante todo o plantio.

A propriedade em que trabalhando é () própria () cedida () arrendada

1) Além dos estudos em sala de aula, na Educação do Campo, que tipo de atividades você realiza no campo, junto a sua família?

2) Que produtos são cultivados pela sua família ao trabalhar no campo? Qual o seu papel neste trabalho?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO MEMORIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Linha de Pesquisa: Docência, ensino e aprendizagem.

Mestrando: Antônio Severino da Silva
Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco

Pesquisa: Memórias pedagógicas da educação do campo: saberes camponeses que emergem das relações entre a escola e associações rurais na formação dos estudantes.

MEMORIAL PESSOAL DESCRITIVO

O Memorial Pessoal Descritivo é uma biografia que descreve e analisa acontecimentos na trajetória educacional intelectual, avaliando cada etapa de sua experiência. O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que nos possibilita enfatizar a profundidade de cada acontecimento e realização da nossa vida.

Estudante: _____ Turma: _____ Idade: _____

Filho de agricultor: () sim () não

Trabalha no campo junto com a família: () sim () não.

A propriedade em que trabalhando é () própria () cedida () arrendada

QUESTÕES:

1- O que você faz em seu dia a dia, quando não está estudando?

2- Que produtos são produzidos pela sua família no trabalho no campo? Qual o seu papel neste trabalho?

3- Você lembra de algum professor que trabalhou em sala de aula temas referentes ao seu dia a dia no campo? () sim () não. Se sim, como foi? Explique.

4- Que fatos da sua trajetória educacional de vida no campo, desde a infância até os dias atuais, lhe marcaram?

5- Que **desafios ou situações vividas** em sua trajetória educacional lhe marcaram e como estes fazem parte do seu **aprendizado** e podem **influenciar suas escolhas na vida**?

6- Que **experiências ou memórias da escola do campo** ficaram deste período de **pandemia** (causada pelo COVID 19) e **das aulas online**?

7- Que **aprendizagens e memórias** você vai levar para a sua vida deste período na **escola, ao concluir o 9º ano**?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO MEMORIAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Linha de Pesquisa: Docência, ensino e aprendizagem.

Mestrando: Antônio Severino da Silva
Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco

Pesquisa: Memórias pedagógicas da educação do campo: saberes camponeses que emergem das relações entre a escola e associações rurais na formação dos estudantes.

MEMORIAL PESSOAL DESCRITIVO

O Memorial Pessoal Descritivo é uma biografia que descreve e analisa acontecimentos na trajetória educacional, **profissional** e intelectual, avaliando cada etapa de sua experiência. O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que nos possibilita enfatizar a profundidade de cada acontecimento e realização da nossa vida.

Professor/a: _____

Há quantos anos atua na Educação do campo? _____ Turmas em que atua: _____

QUESTÕES:

1- Que fatos da sua **trajetória**, das suas **experiências**, das suas vivências educacionais, tanto como estudante, quanto **como professor(a) das escolas do campo**, lhe marcaram e foram importantes para a **construção da sua identidade pessoal** e lhe fizeram chegar até aqui?

2- Que **desafios** ou situações vividas em sua **trajetória educacional** como professor(a) das **escolas do campo** lhe marcaram e como estes fizeram parte do seu **aprendizado ou influenciam suas escolhas**?

3- Que **saberes do campo** se fizeram presentes em sua **prática pedagógica** e estiveram presentes no chão da sua sala de aula em **sua trajetória**? Por que eles se fizeram presentes?

4 – Quais **os desafios** de ser professor(a) das escolas do campo e realizar **atividades sociais articuladas à comunidade**? Como estes desafios contribuíram para a construção do **ser professor no território**?

5 - Que **experiências ou memórias** do contexto camponês **ficaram deste período de pandemia** (causada pela covid 19), no período de **aulas remotas**?

6- Por que você se **tornou professor(a) das escolas do campo** e o que você traz para a **ação docente** daquilo que **aprendeu** como estudante ou nas **formações pedagógicas**?

7- Ao refletir que nossas memórias e escolhas quanto à escola do campo não são fruto do acaso, você já fez **autocrítica** ou refletiu sobre alguma **decisão tomada** em sua **prática pedagógica no contexto da escola do campo**? Explique.

8- Que **aprendizagens** foram construídas, pautadas no **paradigma da Educação do Campo**, estão presentes na **trajetória de experiências educacionais** que você reconhece enquanto contribuição para **sua formação** e de seus estudantes?
