



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**GILDA RODRIGUES ROCHA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO  
E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU,  
MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.**

**Amargosa/Bahia**

**2018**

**GILDA RODRIGUES ROCHA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO  
E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU,  
MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.**

Relatório final de pesquisa-ação apresentado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

**Amargosa/Bahia**

**2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

R672f

Rocha, Gilda Rodrigues.

A Formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no distrito de Itapiru, município de Rubim, MG. / Gilda Rodrigues Rocha. – Amargosa, BA, 2018.

94 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.  
2018.

Bibliografia: f. 90-93.

Inclui Apêndice

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Educadores - Formação. I.

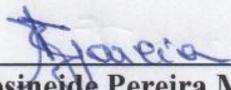
Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. título.

CDD – 379

**GILDA RODRIGUES ROCHA**

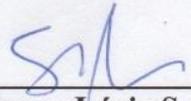
**A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO E  
AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU,  
MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.**

Relatório final de pesquisa-ação apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), perante a seguinte banca examinadora:

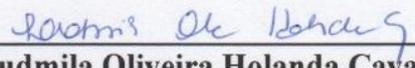
---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia – Orientadora**  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Lúcia S. Lima – Examinadora interna**  
Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe – UFS  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Examinadora externa**  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Amargosa, 20 de abril de 2018

*A todos/todas os/as educadores e educadoras das Escolas do Campo, em especial a Escola  
Estadual Lídio Almeida,  
Para que lutem todos os dias, sem perder a indignação,  
enquanto houver um camponês  
sem-escola,  
sem-terra e  
sem direitos.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A todos e todas os lutadores e lutadoras dos Movimentos Sociais do Campo que, com luta e resistência, abriram trilhas para que eu aqui chegasse. Certamente, sem eles a menina do cheiro da maçã não teria se tornado mulher de luta e resistência. A eles toda minha gratidão!**

**Aos meus pais, por me conceberem a vida e por serem cada dia mais a energia que necessito para manter-me na luta contra todas as formas de injustiça. A história de vida e de resistência deles me faz clamar por justiça. Meus irmãos e meus sobrinhos gratidão pelo amor a me dedicados.**

**A Silvano, meu companheiro de todas as horas, amor sublime de quem sempre tive apoio para realizar meus sonhos, meu eterno obrigada. Você é luz!**

**Meus filhos, Victor, Livia e meu enteado Lorrán, minha gratidão pela compreensão da ausência, vocês são minha motivação a continuar na luta por um mundo melhor. Sem vocês nada disso faria sentido.**

**A Minha família, que ganhei na vida como presente do meu esposo, obrigada pelo apoio incondicional.**

**A Karine Nunes, minha referência nesta construção da Educação do Campo, você tornou esse trilhar fecundo e alegre. Foram muitas as partilhas. Essa construção é nossa!**

**Ana Elisa Antunes, de sempre para sempre, amiga de todas as horas.**

**A minha amiga, companheira e parceira Cristiene Adriana da Silva Carvalho pela presença constante em minha vida. Você foi um presente!**

**A todos os meus colegas de profissão da Escola Estadual Cardeal Leme e Escola Estadual Walmir Almeida Costa pela contribuição nesta caminhada e, em especial, a Moises Damasceno por ter acreditado e tornado possível minha permanência neste mestrado.**

**A minha parceira professora Tânia Mares, minha gratidão, você acreditou no projeto.**

**A meu amigo e parceiro, Edivado Ferreira Lopes, minha referência de força e persistência.**

**A Escola Estadual Lidio Almeida, terreno fértil desta pesquisa, pela confiança no caminhar. Meu agradecimento a todos e todas professores e professoras desta escola, sem vocês não seria possível esse trabalho.**

**Ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG pela base da minha formação como professora.**

**A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB que através deste Mestrado Profissional em Educação do Campo tornou possível a realização desta pesquisa, na coordenação do Professor Fábio Josué, obrigada pela acolhida.**

**A minha orientadora, professora Rosineide Pereira Mubarack Garcia, foi mais que do que uma orientação precisa. Minha gratidão pela acolhida na sua família. Pessoas como você me faz ter esperança.**

**A todos e todas professores e professoras deste Mestrado Profissional em Educação do Campo, em especial a professora Silvana Lima por não me deixar esquecer que “a cabeça pensa onde os pés pisam”, minha gratidão.**

**A todos/todas os/as homens/mulheres camponeses e camponesas deste país que constroem Educação do Campo e resistência.**

**Gratidão!!!**

## RESUMO

Este trabalho é fruto de um processo de pesquisa que teve como objetivo propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim, situado no Vale do Jequitinhonha – MG. A proposta buscou identificar e discutir alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético, buscando contribuir com a formação do educador do campo embasada na fundamentação marxista. Na perspectiva de identidade de escola do campo o Projeto Político Pedagógico precisa ser pautado em princípio e concepção de Educação do Campo e, não obstante pela luta de direitos à terra e pela resistência de um povo que possui direitos. A formação do educador aqui esboçada fundamentou-se no referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1971, 1988). O referencial teórico utilizado para a fundamentação desta pesquisa ancorou-se nas categorias teóricas: totalidade, contra hegemonia, movimento, práticas educativas, luta de classe, dialogando com os seguintes autores: Marx (1971, 1988), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Brandão (1981), Barbier (2007), dentre outros. A pesquisa teve como sujeitos, professores da Escola Estadual Lídio Almeida – EELA. A amostra foi composta por 06 educadores do sexo masculino e 18 educadoras do sexo feminino, com residências em diversos territórios no Vale do Jequitinhonha/MG. Metodologicamente adotou-se a pesquisa-ação como método de aproximação da realidade, buscando através das categorias de análises e categorias teóricas ler a realidade concreta objetiva. A abordagem dialética e a pesquisa-ação foram escolhidas como caminhos para conduzir a leitura da realidade no desenvolvimento da pesquisa. Foram realizadas quatro oficinas de formação que se organizaram a partir da apropriação das demandas da escola e da necessidade de se fazer escola do campo. As oficinas de formação foram planejadas considerando a própria dinâmica da pesquisa-ação, do contexto da escola e implicação dos sujeitos envolvidos. Buscou-se o diálogo para a reflexão sobre práticas educativas transformadoras motivadas pela especificidade da EELA atender 100% de estudantes oriundos do campo. A pesquisa-ação que é a compreensão da pesquisa como uma atividade social e política, portanto, ideológica, exigiu-se do professor a formação da consciência de classe e de sociedade na qual está inserido. Trouxe como resultado o reconhecer da especificidade da escola do campo nos detalhes de uma construção que começou a refletir nas ações cotidianas da escola. Dentro da própria dinâmica da pesquisa-

ação, que não se esgota em si mesma, começaram a ser esboçadas outras ações para além da tomada de consciência, como por exemplo, a preparação para construção do Projeto Político Pedagógico, a partir das demandas identificadas pelo próprio coletivo enquanto escola do campo em construção.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Formação de professores; Materialismo Histórico Dialético.

## ABSTRACT

This work is the result of a research process that aimed to propose formative actions aligned dialectically with the Field Education in order to affirm the identity of the territory in the District of Itapiru - Rubim municipality, located in the Jequitinhonha Valley - MG. The proposal sought to identify and discuss some aspects of teacher training in the perspective of dialectical historical materialism, seeking to contribute to the formation of the educator of the field in the Marxist perspective. In the perspective of the rural school identity, the Pedagogical Political Project must be ruled in principle and conception of Field Education, notwithstanding the struggle for rights to land and the resistance of a people that have rights. The formation of the educator outlined here is based in the theoretical framework of Dialectical Historical Materialism proposed by Marx (1971, 1988). The theoretical framework used for the foundation of this research was anchored in the theoretical categories: totality, against hegemony, movement, educational practices, class struggle, dialoguing with the following authors: Marx (1971, 1988), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Brandão (1981) and Barbier (2007). The research had as subjects, teachers of the State School Lídio Almeida - EELA. The sample was composed of 06 male educators and 18 female educators, with residences in several territories in the Jequitinhonha Valley / MG. Methodologically, action research was adopted as a method of approximation of reality, seeking through the categories of analysis and theoretical categories to read the concrete objective reality. The dialectical approach and the action research were chosen as ways to lead the reading of reality in the development of research. Four training workshops were held, which were organized based on the appropriation of the demands of the school and the need to become a rural school. The formation workshops were planned considering the very dynamics of action research, the context of the school and the implication of the subjects involved. Was sought the dialogue for reflection on transformative educational practices motivated by the specificity of EELA to serve 100% of students from the field. Action research, which is the understanding of research as a social and political, therefore ideological activity, required the teacher to form the consciousness of class and society in which it is inserted. Was pointed out as result the recognition of the specificity of the country school in the details of a construction that began to reflect in the daily actions of the school. Within the very dynamics of action research, which is not ends in itself, other actions began to be sketched beyond awareness, such as the

preparation for the construction of the Political Pedagogical Project, based on the demands identified by the own collective as a school in the field under construction.

**Keywords:** Field Education; Teacher formation; Dialectical Historical Materialism.

## **A TRILHA DA PESQUISA**

<b>1.0</b>	<b>A EXPERIÊNCIA VIVIDA, A TRILHA PERCORRIDA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>O LUGAR SOCIAL DA PESQUISADORA: POR ONDE ANDEI?</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>O TERRITÓRIO DO VALE DO JEQUITINHONHA: QUANTAS HONHAS TEM O JEQUI?</b>	<b>19</b>
<b>1.3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS E A ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.</b>	<b>26</b>
<b>1.4</b>	<b>QUE ESCOLA SOMOS, TEMOS E PRECISAMOS?</b>	<b>30</b>
<b>1.5</b>	<b>MOTIVAÇÕES PARA PENSAR FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO.</b>	<b>36</b>
<b>1.6</b>	<b>A PESQUISA-AÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.</b>	<b>40</b>
<b>2.0</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE E A AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO</b>	<b>45</b>
<b>2.1</b>	<b>A SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO</b>	<b>51</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Primeira oficina de formação: o território do Vale do Jequitinhonha e a identidade campesina</b>	<b>52</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Segunda oficina de formação: as trilhas da Educação do Campo, concepções e princípios</b>	<b>68</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Terceira oficina de formação: descobrindo e construindo caminhos.</b>	<b>74</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Quarta oficina de formação: encerrando um ciclo e iniciando um longo caminho na construção da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida</b>	<b>79</b>
<b>3.0</b>	<b>TESSITURAS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA ESCOLA DO CAMPO</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>ANEXOS</b>	

## **1.0 A EXPERIÊNCIA VIVIDA, A TRILHA PERCORRIDA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO**

Esse trabalho é fruto de um processo de pesquisa-ação que tem como objetivo principal propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade do território no Distrito de Itapiru - município de Rubim situado no Vale do Jequitinhonha – MG e tem por finalidade evidenciar alguns aspectos da formação de professores na perspectiva do materialismo histórico dialético. A pesquisa tem como foco contribuir com a formação do educador do campo na perspectiva marxista, que se significa compreendê-lo como inserido na sociedade, fazendo parte da totalidade e sujeito às contradições, buscando a essência da problemática da formação de professores para além das aparências, não obstante, mobilizar os sujeitos como participantes ativos na construção e afirmação de escola do/no/para o campo.

A pesquisa enquanto processo pretende contribuir para pensar a Educação do Campo a partir da formação docente numa sociedade fruto da lógica do capital que coloca a educação numa encruzilhada ou intensifica a barbárie a serviço da reprodução do capital ou reinventa uma forma a serviço da classe trabalhadora. Neste sentido, torna-se fundamental a contextualização da educação na sociedade atual, evidenciando pontos importantes acerca da sociedade e formação do docente da Educação do Campo. Entendendo esta relação como um processo dialético historicamente produzido, em que o educador e estudante na prática educacional podem ser considerados como agentes ativos no processo de transformação social.

O contexto histórico, a totalidade e as contradições que formam o território em que assenta a Escola, objeto desta pesquisa, denominada Escola Estadual Lídio Almeida - EELA proporcionou reflexão e mobilização tendo a formação do professor como eixo político central para que essa escola possa se reconhecer enquanto escola do campo. A EELA tornou-se objeto dessa pesquisa por que a sua materialidade de existência nos intriga e desafia a pensar a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo. Conforme dados de matrícula, no ano de 2017 fornecidos pela escola, 100% de estudantes são oriundos do campo, contudo há de se questionar se, de fato, os professores se reconhecem como sujeitos do campo, se a escola apresenta essa identidade pautada em princípios políticos pedagógicos da Educação do Campo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa de fundamentação das categorias teóricas totalidade, contra hegemonia, movimento, práticas educativas, luta de classe dialogamos com os seguintes autores: Marx (1971), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Brandão (1981), dentre outros. Contudo, ressaltamos que a formação do educador aqui esboçada ancora-se no referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1988). É nessa perspectiva marxista, a partir da articulação entre a teoria e a realidade concreta na prática vivenciada pelo sujeito, compreendendo-o dentro de uma totalidade, sujeito às contradições sociais próprios da sociedade em que se encontra inserido.

Uma formação que levasse em consideração a historicidade e a compreensão dialética nessa construção de Escola do Campo pela formação docente optou-se pela metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) desenvolvendo um conjunto de ações, através de oficinas de formação objetivando mobilização e práticas afirmativas de Educação do Campo a partir do grupo de professores. A construção coletiva destas oficinas de formação e através da Sistematização da Experiência (BRANDÃO E STRECK, 2006) vivenciadas foi delineando-se os contornos e resultados deste trabalho.

É importante anunciar os participantes da pesquisa-ação, seu perfil e sua atuação na escola. Os sujeitos envolvidos foram todos os educadores que atuavam na referida escola durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, sujeitos de diversas origens e formação. Participaram 06 educadores do sexo masculino e 18 educadoras do sexo feminino. Esse número de participantes variou ao longo das oficinas, alguns participaram alternadamente em função da rotatividade<sup>1</sup> de funcionários na escola, alguns foram sendo agregados ao longo da pesquisa ao chegarem à escola. Os participantes da pesquisa residem em territórios diversos, sendo 11 residentes no Distrito de Itapiru, 12 residentes da cidade de Rubim, ambos do mesmo município e 01 residente no município de Almenara/MG. No início da pesquisa havia apenas 01 educadora efetiva no quadro de funcionários da escola, ao longo da pesquisa tomaram posse na escola mais 3 educadores, perfazendo um total de 04 educadoras efetivas ao fim da pesquisa. O gráfico a seguir apresenta o tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa na escola.

---

<sup>1</sup> Essa rotatividade aparecerá ao longo do trabalho explicada pela ausência de servidores na condição de efetivos e também por não residirem na comunidade do Distrito de Itapiru/MG.

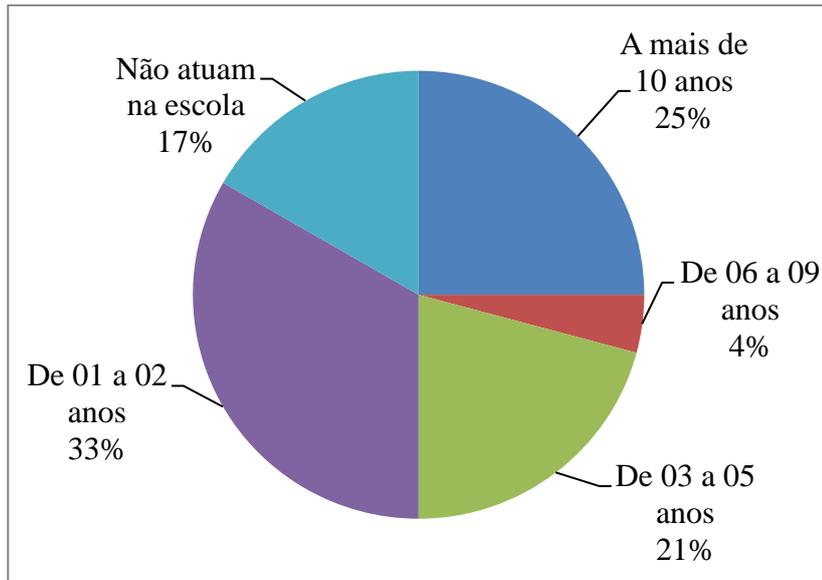


Gráfico n°01 – Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa na escola.  
Fonte: Elaborado pela autora - Arquivo da EELA, 2017.

A escola permanece há anos com essas vagas em que estão contratados em aberto para concurso, mas não concorrem para lá efetivar<sup>2</sup>. O próximo gráfico apresenta a situação funcional dos servidores na escola.

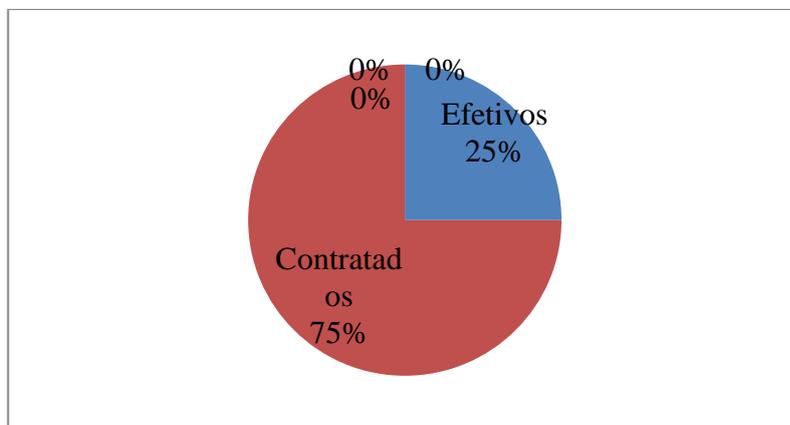


Gráfico n°2 – Situação funcional dos sujeitos da pesquisa na ELLA.  
Fonte: Elaborado pela autora - Arquivo da EELA, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver a formação docente como estratégia de mobilização para afirmação de escola do campo, para trilhar essa formação foram necessários alguns objetivos específicos, dentre eles, dialogar e pactuar com os sujeitos as concepções e estratégias para construção da formação dos professores, bem como, sistematizar as experiências da formação dos professores.

<sup>2</sup> Ao prestar concurso o candidato passa ser servidor efetivo da escola, logo demanda residir e significa ficar por muitos anos na comunidade do Distrito, esse é um dos desafios da escola que aparecerá ao longo da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário fazer algumas escolhas de trilha, escolhas estas que estão estruturadas neste relatório científico em que o primeiro capítulo descreve um ensaio introdutório da escolha do objeto/território, pertencimento da pesquisadora, a Educação do Campo em Minas Gerais e as escolhas metodológicas desse caminhar da pesquisa. O segundo capítulo essencialmente traz as experiências sistematizadas provenientes da pesquisa-ação em que os textos descritos contemplam narrativas, trajetórias e concepções dos sujeitos envolvidos. E por fim, o terceiro capítulo emerge das tessituras de como foi o processo e os resultados da pesquisa tendo como a afirmação desta escola do campo.

### 1.1. O LUGAR SOCIAL DA PESQUISADORA: POR ONDE ANDEI?

É tomada de memórias que agora do alto dos meus 35 anos estou refazendo as entranhas do latifúndio a caminho da escola, assim como percorri toda minha infância. Àquela época não havia o transporte escolar, que agora faço uso, apenas o latifúndio era veterano. Nasci e cresci embrenhada nos rincões do latifúndio do Vale do Jequitinhonha/MG, este, marca não só minha vida como minha alma. Carrego até hoje as marcas.



Foto 01: Família da autora – da esquerda para direita: pai, mãe, irmãos e autora no colo da mãe.  
Fonte: Arquivo pessoal

Sou a terceira filha de três filhos que constitui a minha família de origem. Filha de vaqueiro, cabra forte e lutador e mãe do lar, passiva e persistente, cresci sem compreender como a minha vida era cravada pela luta de classe e pela potência do capital materializado no latifúndio. Cresci na fazenda de um grande latifundiário de Minas Gerais, ali vivenciei as primeiras experiências de ser mulher, negra e pobre. Cresci na casa grande, portas longas e mais de 15 janelas imensas (essas janelas até hoje me intrigam pela sua imponência), piso vermelho, estilo colonial, casa centenária e, ao contrário da maioria dos agregados, não cresci na casa dos fundos, cresci na casa grande, na época achava que isso era um privilégio, só agora compreendo que era uma forma de manter o cabresto bem apertado com empregados disponíveis em tempo integral. Toda minha infância foi marcada pelas angústias da minha mãe que repetia todos os dias que queria ir embora dali, motivo de brigas com meu pai que vivia ali, servil e na condição de um trabalhador alienado. Agora, só agora, entendo minha mãe. Meus irmãos começaram cedo a trabalhar, para meu pai trabalho infantil era sinônimo de caráter e garantia de reprodução de bons futuros filhos de vaqueiro. Vi minha irmã sair da escola para ajudar a cuidar da casa grande, vi meu irmão levantar as 3 h da manhã para tirar o leite e dormir nos largos bancos da escola e ficar conhecido como preguiçoso por isso. Não compreendia, mas sabia que era dor e dor eu não queria.



Foto 02: Da esquerda para direita - Irmãos da autora e a autora  
Fonte: Arquivo pessoal

### **Os cheiros...**

Essas memórias me permitem reviver essa minha infância que deixou marcas e cheiros. Sinto cheiros da infância. Ainda que eu quisesse apagar as memórias ficam. Recordo vivamente de como foi que conheci maçã. Essa fruta, hoje, tão comum no meu dia a dia já foi objeto de desejo na minha infância. Lembro-me como se fosse hoje, aos 06 anos, quando vi maçã pela primeira vez. Numa sala enorme, mesa longa e sobre ela uma fruteira com muitas frutas, a mim estranhas. Ao perguntar minha mãe do que se tratava ela me disse que não era para nós. Obviamente não era para eu tocar, mas aquela cor vermelha, aquele formato de coração e o cheiro exerciam fascínio em mim. A partir de então, minutos em minutos eu vinha à sala na calada para poder cheirar aquela fruta. Apanhava-a e, antes que fosse apreendida por alguém, cheirava-a muito. Devolvia para a fruteira e tentava imaginar que sabor teria. Por muito tempo isso se repetiu. Não experimentei o sabor na infância, mas o cheiro ficou. Hoje não como maçã, mas continuo a cheirar. O cheiro me traz de volta todas essas memórias daquela enorme sala que no meu imaginário cheira maçã. Trago essas memórias por que elas além de terem contribuído na constituição do que sou também nos servem para compreender as relações estabelecidas entre patrão e empregado no interior dos latifúndios. Agora, no processo de reflexão da pesquisa, voltei à fazenda e percebi que a mesa não é mais tão grande, acho que cresci.

### **A escola e aqueles longos bancos....**



Foto 03: Escola Municipal Rural Benício Olegário de Almeida – Foto 23/08/2017  
Fonte: Município de Rubim, 2017

Entrei para escola rural aos 06 anos de idade. A escola merece um destaque no meu texto, não por ser mais importante, mas porque certamente constituiu meu imaginário de escola com reflexões presentes na, agora, pesquisadora. Não me esqueço do primeiro dia de aula, percorri os 12 km do caminho até a escola com ansiedade e cuidado para com o uniforme estilo jardineira, tecido tergal azul escuro, chinelos e cabelos livres (naquela época eu ainda não tinha os padrões de beleza impostos pela mídia). Ao chegar à Escola Municipal Rural Benício Olegário de Almeida os bancos longos de madeira, o quadro negro imenso e a imagem da professora sempre com uma vara ao alcance da mão me traziam indagações. Logo me fascinei por aqueles bancos de madeira preta, longos, neles sentávamos em 04 crianças, acho que era a única representação de coletividade ali, em seguida, a primeira descoberta foi a que servia a vara, era o domínio da força sob a criatividade. A professora era uma prima que logo perdia a doçura dos almoços de domingo ao entrar na sala. Sala multisseriada, piso de terra, única sala, sem sanitários e porta alta, foi esse o espaço onde fui alfabetizada. Parece recorrente descrever essa escola rural tão comum na descrição das escolas rurais do país, contudo, essa não é qual quer escola, essa é a que perpassa não só meu imaginário, mas demarca minhas primeiras experiências com escola. Entrei na escola com 06 anos, no primeiro dia, o banho foi longo, minha mãe dizia para passar a bucha nos pés, limpar bem os ouvidos para estar atenta na escola. O uniforme era uma jardineira azul costurada por uma tia que costurava as roupas das festas juninas que a família fazia de ano em ano. Percorri os 6 km até à escola saltitando, o trajeto a pé não me tirava a expectativa em chegar ali. A escola no meu imaginário era um mundo de livros, de histórias, das letras e que eu queria conhecer. Não demorou muito para eu ambientar. E questionar muitas coisas, queria entender por que a professora fazia perguntas, mas não gostava que respondesse, talvez por que as perguntas eram para meus colegas, eles abaixavam a cabeça e eu respondia. Descobrimos a utilidade daquela vara de bambu que acompanhava a professora. Eles, por que não respondiam e eu, por que respondia. Hoje eu consigo entender por que ela fazia perguntas e não queria respostas.

Início da década de 90, fui morar na cidade para dar continuidade aos estudos. Nunca mais voltei para morar ali, mas durante os 40 anos que meu pai ali morou eu sempre voltava, construí uma relação de amor e ódio com aquele lugar, provavelmente, relação representada na dualidade que vi meus pais constituírem por aquele lugar. Na cidade, com 10 anos de idade, passei por todas as vulnerabilidades que uma menina dessa idade sem família, sem apoio e morando na cidade poderia passar.

Vejo também que só vim compreender toda essa dimensão em 2010 quando ingressei no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Língua, Arte e Literatura na Faculdade de Educação da UFMG. Ali não apenas me tornei professora como pude fazer um descortinamento do meu olhar sobre o mundo. Foi no contato com os Movimentos Sociais de luta pelo Campo que pude alinhar conteúdo teórico assimilado pelo curso com a formação de base. Foi um marco na minha vida, um divisor de águas que divide a minha vida no antes e no depois da Educação do Campo. Comecei desnaturalizar, desconstruir tudo que a sociedade capitalista havia em mim cristalizado como natural, comecei refletir sobre o que significa morar 40 anos num grande latifúndio, por que a escola rural que estudei era a *escola cai não cai* trazida por Arroyo, por que ela era uma escola rural e não uma escola do campo. Entendi que o estudante e a aluna do campo tem o Direito à educação, a se apossar (e produzir) do conhecimento científico produzido e descobri mais ainda, que de nada valerá eu, enquanto professora de Língua Portuguesa ensinar um conteúdo na sala de aula, se eu não ajudá-los compreender: esse conhecimento está a serviço de quem? Há um desenvolvimento? E para quem? A educação que está posta está a serviço de quem? Ela te representa, contempla suas demandas enquanto sujeito social, cultural, político? Então, compreendi que até aqui eu sobrevivi. Foi esse marco que me despertou para pensar a formação do professor da Educação do Campo, por acreditar que o professor é o mediador, na escola, do conhecimento científico acumulado e as experiências de práticas dos sujeitos do campo que adentram as escolas todos os dias. É um pouco sobre essas motivações e justificativas que conduziram esse trabalho sobre formação de professores e suas potencialidades de afirmação da escola do campo.

Hoje, trago essas memórias como combustível para que eu não me esqueça de onde vim e nem para onde quero ir, por que são essas determinações que me fizeram entender que o meu lugar como professora e pesquisadora é contribuir com o debate sobre a consciência enquanto sujeito na luta da classe trabalhadora e projeto de sociedade.

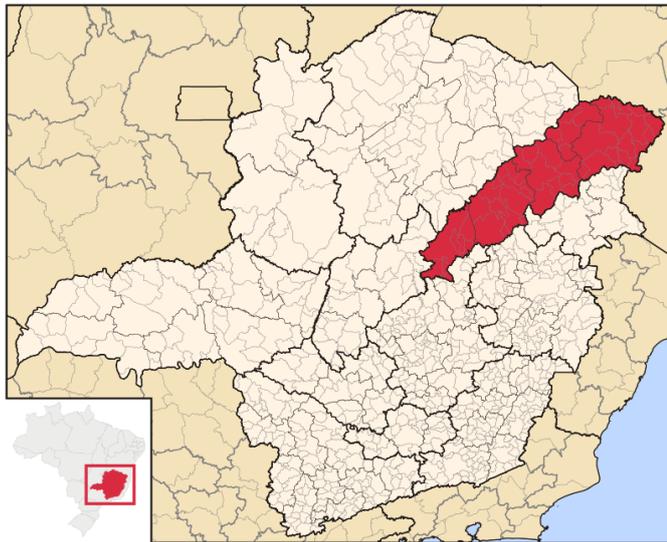
## **1.2 O TERRITÓRIO DO VALE DO JEQUITINHONHA: QUANTAS HONHAS TEM O JEQUI?**

O Vale do Jequitinhonha, região situada no nordeste do estado de Minas Gerais, há anos vem carregando os discursos produzidos sobre ele, discursos estes que enfatizam a condição de pobreza dessa região e que desconsideram as muitas maneiras de interpretá-la e ressignificá-la pelos contrastes e pelos paradoxos que vão construindo e constituindo as marcas de uma identidade regional. Meu olhar para o Vale, e para os seus contrastes, me

inquieta e a partir das memórias e narrativas moradores fui identificando as percepções e os discursos das “pessoas do lugar” sobre o seu lugar e o discurso veiculado pela mídia e pelo discurso dos políticos, neste contexto os discursos não coincidiam com a realidade.

Faz-se necessário uma discussão sobre esse território, uma categoria da Geografia, esboçada neste trabalho para auxiliar na compreensão de território camponês, compreendido por meio das relações sociais promovidas pelas classes em disputa por desenvolvimento e projeto de sociedade. Para maior entendimento, (HAESBAERT, 2004, p. 20 *apud* MANÇANO, 2009, p.199) ressalta que não “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”, assim apresenta-se nos próximos textos, as relações sociais criadas a partir do território, definidas por Mançano (2009) como sendo as relações e classes sociais produtoras de diferentes territórios e espaços em permanente conflitualidade.

O Vale do Jequitinhonha é formado por 80 (oitenta) municípios espalhados numa área de 85.467,10 km<sup>2</sup>, o que equivale a 14,5% do Estado. O Vale dividi-se em três regiões: Alto Jequitinhonha (região de Diamantina, próxima à nascente do rio), Médio (região de Araçuaí) e Baixo Jequitinhonha (região de Almenara, próximo à foz, no sul da Bahia). O Alto e o Médio Jequitinhonha situam-se na porção ocidental da BR 116 e o Baixo Jequitinhonha, na porção oriental.



Mapa 01: Vale do Jequitinhonha/MG

Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu - [Image:MinasGerais MesoMicroMunicip.svg,own workhttps://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o\\_do\\_Jequitinhonha](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_do_Jequitinhonha)

O Território Alto Jequitinhonha - MG abrange uma área de 19.578,30 Km<sup>2</sup> e é composto por 20 municípios: Turmalina, Veredinha, Aricanduva, Capelinha, Coluna, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado,

Presidente Kubitschek, Rio Vermelho, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Carbonita, Diamantina e Minas Novas. A população total do território é de 270.516 habitantes, dos quais 97.184 vivem na área rural, o que corresponde a 35,93% do total. Possui 15.089 agricultores familiares, 390 famílias assentadas e 5 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,68.

O Território Médio Jequitinhonha - MG abrange uma área de 18.509,30 Km<sup>2</sup> e é composto por 19 municípios: Pedra Azul, Virgem da Lapa, Angelândia, Cachoeira de Pajeú, Chapada do Norte, Comercinho, Francisco Badaró, Medina, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Ponto dos Volantes, Águas Vermelhas, Araçuaí, Berilo, Coronel Murta, Itaobim, Itinga, Jenipapo de Minas e José Gonçalves de Minas. A população total do território é de 287.396 habitantes, dos quais 128.117 vivem na área rural, o que corresponde a 44,58% do total. Possui 20.410 agricultores familiares, 383 famílias assentadas e 21 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,65.

O Território Baixo Jequitinhonha - MG abrange uma área de 15.504,40 Km<sup>2</sup> e é composto por 16 municípios: Salto da Divisa, Santa Maria do Salto, Felisburgo, Joáima, Jordânia, Mata Verde, Monte Formoso, Palmópolis, Rio do Prado, Rubim, Santo Antônio do Jacinto, Almenara, Bandeira, Divisópolis, Jacinto e Jequitinhonha. A população total do território é de 179.711 habitantes, dos quais 51.457 vivem na área rural, o que corresponde a 28,63% do total. Possui 7.448 agricultores familiares, 377 famílias assentadas e 4 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,64, todas estes dados tiveram como fonte o site Ministério de Desenvolvimento Agrário, (2016).

O nome Jequitinhonha deriva de uma prática dos índios Botocudo de deixarem à noite, no rio, uma armadilha pronta para pegar peixe, certificando-se, no dia seguinte, de que no “jequi tinha onha” (jequi: armadilha de pesca feita de bambu; e onha: peixe). O rio também é conhecido como Rio Grande e, já no estado da Bahia também é conhecido por Rio Grande de Belmonte. Típico rio de montanhas, ele nasce na Serra do Espinhaço, em Pedra Redonda, município de Serro. Corta o nordeste de Minas percorrendo 1.086 km – 888 km em Minas e 198 km na Bahia – ou 181 léguas, das quais 103 navegáveis, até encontrar o mar, na cidade de Belmonte, no Sul da Bahia.

No final do século XVI, o rio Jequitinhonha já havia sido descoberto por aventureiros instigados pelas notícias da existência de metais e pedras preciosas no sertão mineiro, especialmente prata e esmeraldas. Iam à busca do “Sol da Terra”, que acreditavam poder encontrar às margens do rio. No entanto, com a descoberta de minas de ouro em Vila Rica (Ouro Preto), no século XVII, esse rio foi abandonado e ficou esquecido até que, no final do

mesmo século e início do século XVIII, descobriram ouro em Hivituriú (denominação indígena de montanhas frias), atual cidade de Serro. Quando, alguns anos mais tarde, descobriram diamantes no Arraial do Tijuco, atual cidade de Diamantina, consolidou-se, então, a exploração do rio Jequitinhonha e do rio Araçuaí, seu principal afluente. O Vale possui além de uma vegetação de transição entre o cerrado e a caatinga, uma vegetação ciliar que cresce às margens de seus rios. No entanto, é preciso ressaltar que a mata ciliar, das margens do rio Jequitinhonha, já foi em grande parte destruída, o que vem acarretando sérios problemas ambientais para a região, dentre eles o assoreamento do rio.

A história do Vale do Jequitinhonha mostra que há o predomínio de grandes propriedades –latifúndios - entretanto, a presença camponesa sempre existiu, ainda que tenha permanecido em estado de exclusão. A produção camponesa constitui-se elemento dinamizador da economia dos municípios do Jequitinhonha.

Este modelo de agricultura voltada para o autossustento se estendeu por todo o Vale demonstrando a força e a resistência dos camponeses/as dessa região. Segundo Maia (2000), a apropriação camponesa da terra na região do Jequitinhonha aconteceu inicialmente de forma passiva, pois existiam muitos campos/terras devolutas. É importante refletir sobre as questões postas por Maia (2000) através do conceito de desterritorialização, contudo, Fernandes (2001) evidencia uma olhar mais crítico sobre esse modelo de desenvolvimento como sendo um problema fruto da lógica de reprodução do capital que:

[...] provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Todavia, a questão agrária não é uma questão conjuntural, como muitos pensam. A questão agrária é uma questão estrutural, portanto não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção. (FERNANDES apud FERNANDES, p.2)

Esse contexto apresentado por Fernandes (2001) reafirma que a formação e constituição do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais não difere do restante do país no tocante a questão da terra. Esse processo remete-nos ao debate da Lei de terras de 1850. Com essa nova lei, nenhuma nova sesmaria poderia ser concedida a um proprietário de terras ou seria reconhecida a ocupação por meio da ocupação das terras. As chamadas “terras

devolutas”, que não tinham dono e não estavam sob os cuidados do Estado, poderiam ser obtidas somente por meio da compra junto ao governo. A Lei de Terras de 18 de setembro de 1850 traz graves problemas aos camponeses/as, com a apropriação das terras por grandes fazendeiros. A partir de então, documentos forjados começaram a aparecer para garantir e ampliar a posse de terras. Dessa maneira, a Lei de Terras transformou a terra em mercadoria no mesmo tempo em que “garantiu” a posse da mesma aos antigos latifundiários.

Desde então, em busca de terras férteis para criação de gado extensivo os fazendeiros chegaram à região do Jequitinhonha e mudaram as formas campesinas de apropriação e uso/fruto das terras. Continuaram a impor seu domínio. Em estudo sobre a situação fundiária no vale do Jequitinhonha, Moura (1988) apresenta a relação direta da fazenda com a perda dos territórios campesinos. Uma região onde a posse da terra era a forma histórica de ocupação da terra, incluindo a *terra do comum*, baseada na apropriação coletiva, ou seja, no uso comum de terras (pastagens e florestas) e aguadas, a propriedade privada vem contrapor essa condição, transformando a terra em um bem mercantil passível de compra e venda. Segundo Moura:

Na prática, a propriedade privada torna-se antiética da posse, (...). Desse modo grandes proprietários ou simplesmente indivíduos poderosos que dispunham de cacife político para se tornarem tais, encampavam extensas terras livres, habitadas por indígenas e posseiros e até propriedades parceladas, habitadas por sítiantes desvalidos. (MOURA, 1988, p.14 e 15).

E essa imposição gerou massacre ao indígena e ao camponês no Vale e, a partir da década de 1970, segundo Servilha (2008), o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado para o Vale do Jequitinhonha foi pautado na perspectiva de homogeneização das condições de intercâmbio de mercadorias, integrando o Vale ao modelo econômico vigente no país, com base na exploração das riquezas naturais direcionando para determinados grupos.

Importante trazer outros autores que nos ajudem compreender o que significa esse modelo de desenvolvimento citado por Servilha (2008), neste sentido opto por ler esse desenvolvimento do Vale a luz do Fernandes (2005) trazendo a conflitualidade como um conceito que permite interpretar a realidade corroborando com a compreensão da violência e criminalidade imposta ao homem do campo pelo latifúndio. Esse enfrentamento no Vale alimentado pela contradição do capital concentrou riqueza para poucos e expandiu miséria e pobreza para a maioria. Mançano (2005) define esse desenvolvimento como sendo:

[...] Um conflito por terra é um confronto entre classes sociais, entre modelos de desenvolvimento, por territórios. O conflito pode ser enfrentado a partir da conjugação de forças que disputam ideologias para convencerem ou derrotarem as forças opostas. Um conflito pode ser ‘esmagado’ ou pode ser resolvido, entretanto, a

conflitualidade não. Nenhuma força ou poder pode esmagá-la, chaciná-la, massacrá-la. Ela permanece fixada na estrutura da sociedade, em diferentes espaços, aguardando o tempo de volta, das condições políticas de manifestações dos direitos. [...] os acordos, pactos e tréguas definidos em negociações podem resolver ou adiar conflitos, mas não acabam com a conflitualidade, porque esta é produzida e alimentada dia-a-dia pelo desenvolvimento desigual do capitalismo (FERNANDES, 2005a, p. 26).

Na visão do autor o desenvolvimento desigual do capitalismo que desconsiderou, historicamente, as reais necessidades das populações tradicionais existentes no Vale e seu acúmulo de saberes, privilegiando os grandes interesses econômicos.

Ao longo da história, as comunidades tradicionais do campo sofrem agressões contra os direitos territoriais. Um grande contingente populacional vem sendo expulso da estabilidade de sua relação com o território tradicional. O não acesso ao território causa sérios problemas para as populações tradicionais, como perda ou fragmentação das identidades culturais, migração sazonal e êxodo, entre outros impactos. Fernandes (2005) explicita através do conceito de conflitualidade que expressa:

[...] uma propriedade dos conflitos e está relacionada, essencialmente, à propriedade da terra, à renda da terra, à reprodução capitalista do capital, conseqüentemente à concentração fundiária e aos processos de expropriação dos camponeses e assalariados por diversos meios e escalas e bases sociais, técnica econômica e política. (FERNANDES, 2005, p.27).

Essa conflitualidade trazida pelo autor continua presente no Vale do Jequitinhonha, desde a sua formação até os dias de hoje, pois pensar a questão agrária é pensar antes de tudo na base territorial. É a luta que pauta a resistência camponesa. A constituição do Distrito de Itapiru – Município de Rubim, onde se localiza a Escola Estadual Lídio Almeida não se deu desgarrada desse processo, se deu dentro dessa contradição. Segundo as famílias, os primeiros posseiros chegaram à região do município de Rubim dentro dessa lógica perversa da invasão.

O município de Rubim/MG tem sua população estimada para 2016 de 10.354 pessoas, numa área de unidade territorial equivalente a 965,174 km<sup>2</sup> com uma densidade demográfica de 10,28 km<sup>2</sup>, segundo site do IBGE (2017). Era, no início, um pequeno núcleo populacional que ficou cognominado União. Com o nome de União, permaneceu até 1923, quando, pela Lei Estadual número 843, foi criado o distrito de Rubim, com sede no povoado mencionado. Em 1943 foi o distrito de Rubim elevado à categoria de município, e hoje a cidade de Rubim tem na pessoa do Sr. Quinto Fernandes Ruas o patrono de sua fundação. Formação administrativa Distrito criado com a denominação de Rubim, pela Lei Estadual nº 843, de 07-09-1923, com terras desmembradas de distrito de São João da Vigia, subordinado ao município de Jequitinhonha. Formiga. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o

distrito de Rubim, figura no município de Jequitinhonha. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937. Pelo Decreto-Lei nº 58, de 12-01-1938, o distrito de Rubim foi transferido do município de Jequitinhonha para constituir o novo município de Município de Vigia.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o distrito de Rubim, figura no município de Vigia. Elevado à categoria de município com denominação de Rubim, pelo Decreto-Lei Estadual nº 1058, de 31-12-1943, desmembrado de Almenara (ex-Vigia) alterado pelo decreto lei acima citado e Jequitinhonha. Sede no antigo distrito de Rubim. Constituído de 2 distritos: Rubim e Rio do Prado, desmembrado de Jequitinhonha. Não temos a data de Instalação. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VII-1950. Pela Lei nº 1039, de 12-12-1953, é criado o distrito de Itapiru (ex-povoado) e anexado ao município de Rubim. A lei acima citado desmembra do município de Rubim o distrito de Rio do Prado. Elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído de 2 distritos: Rubim e Itapiru, assim, permanecendo em divisão territorial datada de 2007. Transferência distrital Pelo Decreto-Lei nº 58, de 12-01-1938, transfere o distrito de Rubim do município de Jequitinhonha para o de Vigia.

Esses fatos históricos reproduzidos nas mais diversas narrativas não podem reduzir as leituras mais críticas sobre a construção desses territórios. Rer a história de um outro ângulo significa repensar como se deram essas invasões, a questão da terra e suas contraditórias interpretações das relações sociais de dominação que nosso Vale e nosso povo foi exposto., para além da redução da construção desse território serem pautadas a meros decretos.

Do trabalho escravo até hoje na produção pecuária da região o processo de exploração e dominação estão presentes. A história registrada, ou seja, a construção das referências teóricas para definir desenvolvimento territorial traduz um pensamento consensual e retomo a Fernandes (2005) que ressalta:

Esse pensamento é uma construção ideológica que obscurantiza a sua forma real que é o pensamento ofensivo. [...] ler a realidade sem considerar suas contradições produtoras de conflitualidade. É um pensamento de cunho neoliberal[...] constroem cenários. (FERNANDES, 2005, p.40).

Essa produção conceitual constrói um conceito de desenvolvimento territorial distorcido da realidade deforma a visão dos nossos jovens por esse discurso que invade todos os espaços, especialmente a escola. A escola reproduz esse discurso hegemônico de desenvolvimento, daí a fundamental importância dessa discussão nas formações junto aos professores. O município de Rubim e o Distrito de Itapiru, onde essa pesquisa foi realizada,

fazem parte da mesorregião de Jequitinhonha, amplamente divulgada pelos indicadores sociais como sendo uma região de extrema pobreza, o Vale da miséria. Esse paradigma construído pela mídia como sendo uma região de sofrimento e miséria não pode ser naturalizada, mas sim desmistificada. Ao abordar a criação de projetos de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais na região, Pimenta (2015) ressalta os abusos e opressões da exploração latifundiária na região:

Os vários projetos que trabalhamos nos fazem quebrar o paradigma do tão estigmatizado “Vale da Miséria”, que é constantemente abordado pela grande mídia a fim de criar uma carranca melancólica para a região. É fato que o Vale do Jequitinhonha é uma mesorregião com clima predominantemente semiárido que castiga a terra[...], mas, o que castiga o Vale não é a seca em si, mas a exploração latifundiária e coronelista que perpetuou na história casos de abusos e opressões sobre seu povo. (PIMENTA, 2015, p.1)

Acrescentamos ao discurso de Pimenta (2015) que a seca e o clima predominantemente semiárido é hoje resultado da exploração irresponsável da terra pelos latifundiários da região, transformando montanhas que deveriam ter suas matas preservadas em extensões de terras em pastos para gado, isso sim está levando a região cada vez mais seca e assoreada. Ainda somos um povo carente de formação de consciência política e certamente somos resultados dessa segregação que insistentemente a classe dominante insiste que devemos permanecer. Essa realidade do mundo camponês produz essa escola do campo que está posta. Nesse sentido, é fundamental que discutamos esta escola a partir dessa realidade.

### 1.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS E A ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.

Em Minas Gerais na década de 1990 teve um marco para a Educação do Campo que foi a organização da Rede Mineira de Educação do Campo constituída principalmente pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola (AMEFA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de universidades, sindicatos entre outros atores.

As Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais foi resultado de um longo processo de discussões, ocorridas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011, no IV Encontro dos Movimentos Sociais. Fruto de muita luta e articulação dos movimentos sociais que lutam pelo povo camponês que se reuniram com as secretarias do governo, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, tendo a participação também de várias universidades, e apoiadores. Dessa articulação brotaram algumas conquistas, como por

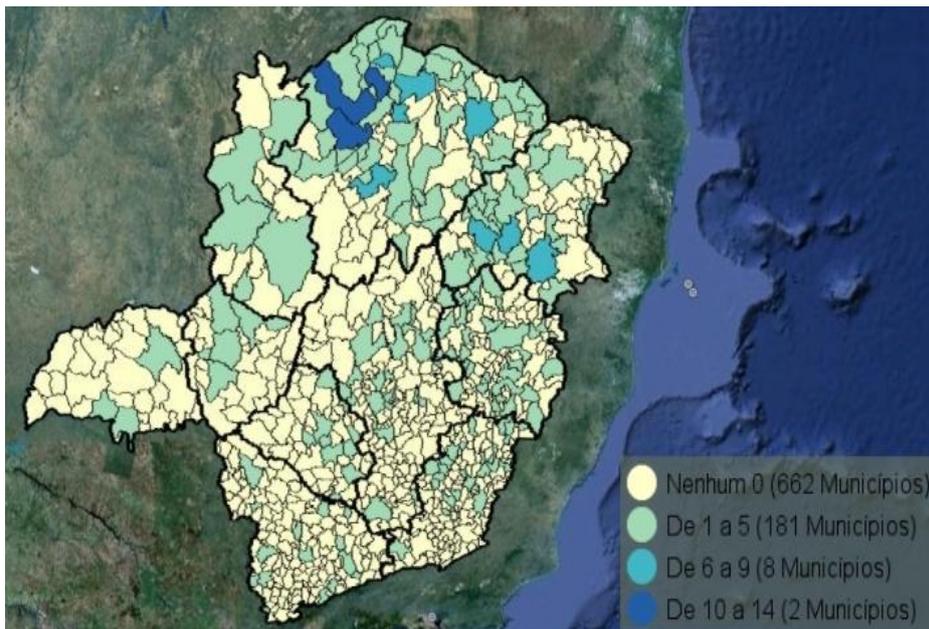
exemplo, a criação do Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e o trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) que ao longo dos anos de 2013, 2014 intensificaram a luta para que, finalmente, em 2015 fosse aprovada as Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais. Nota-se, foram 10 anos depois dos primeiros diálogos sobre Educação do Campo, ou seja, uma década de muita luta para se conseguir criar uma lei e que ainda assim a sua implementação poderá levar ainda mais alguns anos.

Essas Diretrizes é resultado do diálogo entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os movimentos sociais, instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras, que incansavelmente persistiram na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional que atendesse às especificidades dos povos camponeses. Dessa luta e conquista Minas Gerais se vê com um desafio, implementar um Plano de Ação para essas Diretrizes se efetivassem em melhorias na educação dos povos do campo dos diversos territórios em Minas Gerais.

Os avanços foram significativos constituindo novos marcos e possibilidades reais de construção e efetivação de políticas públicas voltadas em ações específicas para as populações camponesas, entretanto, para que tais políticas cheguem a quem é de direito e clama por elas, os povos camponeses, ainda há muito a se fazer nas bases, ou seja, nas escolas onde estão os estudantes do campo. Por mais que se teve avanço nas conquistas nos últimos anos, nas escolas a realidade ainda é outra. Há carência na formação de professores, os projetos políticos pedagógicos, os currículos e livros didáticos ainda não condizem com a realidade dos sujeitos do campo. Se antes a luta era pela construção das políticas públicas, a luta agora se intensifica pela garantia da efetividade na prática. A exemplo, foi possível verificar que o P.P.P. da EELA, foi alterado alguns dados em 2014, e nada consta sobre a política de Educação do Campo ou da identidade dos camponeses, que são os sujeitos que compõem a comunidade escolar, silencia a construção da Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais vêm justamente legitimar a reflexão e a construção do P.P.P e a proposta de formação, buscando então, o reconhecimento e a valorização da identidade da escola do campo metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

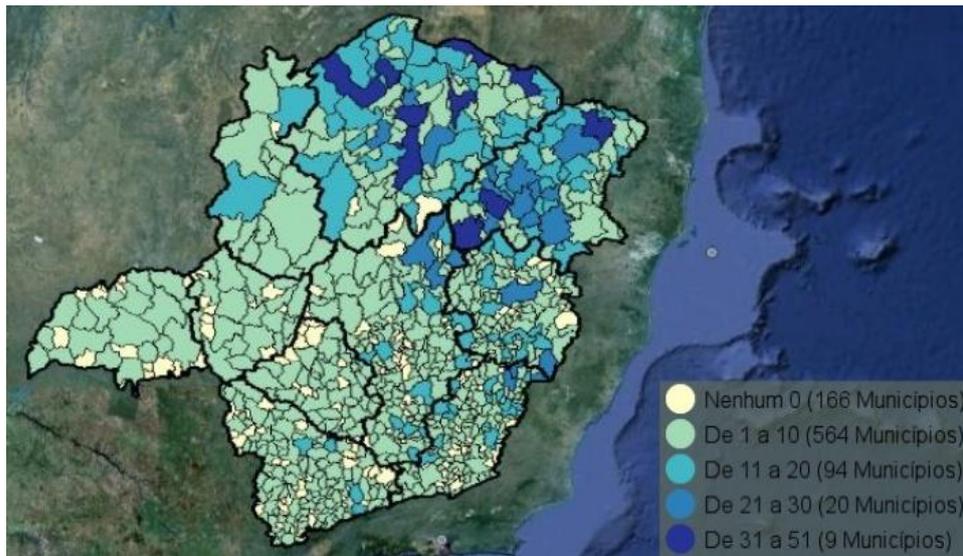
Em Minas Gerais, atualmente, há 295 escolas estaduais do campo, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no mapa abaixo. Além dessas, há um grande número de escolas que, mesmo não situadas na zona rural, atendem estudantes de áreas rurais, como é o caso da EELA que está situada no Distrito, mas atende que residem no campo.

Esse dado foi motivação para a luta dos Movimentos Sociais do Campo investidos da coletividade na Comissão Permanente de Educação do Campo colocar em pauta as políticas públicas específicas para esse público. As Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais é resultado de trabalho desenvolvido coletivamente pelos Movimentos Sociais e Secretaria Estadual de Educação. O mapa abaixo traz os municípios que possuem escola do campo da rede estadual.



Mapa 01 - Número de escolas estaduais de Educação Básica situadas na zona rural. Minas Gerais — 2013  
 Fonte: MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Diretoria de Processo Legislativo. Gerência-Geral de Consultoria Temática. Fonte primária

Observa o grande número dos municípios mineiros não possuem escola da rede estadual situada no campo, no entanto, a implementação das Diretrizes da Educação do Campo tem se dado pela rede estadual. No próximo mapa apresenta-se as escolas municipais em Minas Gerais essa cartografia traz a complexidade para implementação de políticas públicas em Educação do Campo, considerando que a implementação da Diretrizes, por exemplo, é da rede estadual, ficando os municípios com autonomia para implantar ou não. O desafio está posto ao estado de Minas Gerais para a implementação das Diretrizes que é estadual, sendo que apenas 22,3% dos municípios têm escolas da rede estadual, em contrapartida são 80,3% dos municípios que agregam a maioria das escolas da rede municipal. Isso significa que, além dos desafios de implementar com ações efetivas nas escolas do campo da rede estadual, maior ainda o é quando se pensa na dificuldade implementar nas escolas do campo dos municípios que têm autonomia na gestão do município e se constituem maioria.



Mapa 02 - Número de escolas municipais de Educação Básica situadas na zona rural. Minas Gerais — 2013  
 Fonte: MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Diretoria de Processo Legislativo. Gerência-Geral de Consultoria Temática. Fonte primária

No município de Rubim/MG, a exemplo desse desafio posto, a rede municipal tem funcionando, em 2017, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, duas escolas municipais de classe multisseriada e que atende o Ensino Fundamental I. Estas escolas estão localizadas próximas a duas Comunidades camponesas formadas por pequenos agricultores, Comunidade Trovões e Comunidade Lagoinha, que dada a característica de serem comunidades com pequenos posseiros, ainda conseguem se manter no campo e também dada a distância da sede do município tornam-se um problema para administração municipal o transporte escolar dadas as condições geográficas.

Dados recentes da Secretaria Municipal de Educação informam que só na última gestão municipal foram fechadas três escolas do campo (SME – Rubim). Segundo dados SME, até o ano de 2008 eram 05 (cinco) escolas no campo em funcionamento de um número de 30 (trinta) escolas do campo fechadas desde a década de 1990, em 2009 a gestão municipal fechou três: 01 escola situada na Comunidade Vilma Prates não teve mais matrícula; uma outra escola situada na Comunidade Vento Frio foi nucleada e transportando os estudantes para a escola objeto desta pesquisa no Distrito alegando e convencendo os pais que estudar no distrito seria mais “importante”, “moderno”, conforme ata no livro de registro da Secretaria Municipal de Educação e a terceira escola, localizada numa comunidade chamada Kilimérios, comunidade em processo de reconhecimento como Quilombolas e teve sua escola fechada alegando número baixo de estudante pelo custo. Todas essas informações são frutos do levantamento bibliográfico feito nos arquivos e documentos da Secretaria Municipal de Educação (2017).

Partindo desse cenário e da ausência política pública de Educação do Campo no município de Rubim/MG, hoje a rede municipal tem apenas duas escolas situadas no campo, e uma escola urbana que tem 120 matrículas de estudantes que residem no campo. Diante desse contexto político esse trabalho e a relevância de se discutir Educação do Campo torna-se fundamentais para colocar em pauta esse debate. Cabe uma reflexão no tocante a ausência de reação da sociedade civil que é fruto desse sistema hegemônico, essa ausência na cobrança, no controle das políticas públicas nada mais é senão construída socialmente pela lógica pela lógica hegemônica.

#### 1.4 QUE ESCOLA SOMOS, TEMOS E PRECISAMOS?

As primeiras escolhas para desenvolver a pesquisa na EELA pautava-se na ideia que se fosse desenvolvido práticas educativas emancipadoras, Tonet (2014), em Educação do Campo com o professor que seria uma forma de contribuir na transformação desta numa Escola do Campo, sim, este é um dos caminhos para que se possa contribuir nessa (re)construção, entretanto, é impossível fazer essa mobilização sem que os próprios sujeitos que formam esta escola não se reconheçam como parte, como pertencimento a esta escola, a essa Educação do Campo. Daí surgiram os primeiros desafios.

As categorias defendidas por Marx (1971) da necessidade de reprodução do movimento do objeto foram utilizadas nesta pesquisa-ação para reproduzir o movimento da escola, do modo de ser, do chão da escola que se definiu as categorias aqui trabalhadas. A pesquisa-ação nos permitiu essa relação com o objeto, esse reproduzir do movimento e foi partindo desse pressuposto que a pesquisa ganhou corpo.

A EELA, situada no Distrito de Itapiru no município de Rubim/MG, no Vale do Jequitinhonha localizado na porção nordeste de Minas Gerais, foi fundada em 27 de abril de 1962 como se pode constatar nos documentos de fundação da escola. Na pesquisa documental verificou-se que o nome da escola veio do seu fundador, um fazendeiro com grandes extensões de terras na região fundou a escola no Distrito e somente em 1962 se tornou uma escola da rede estadual. No início atendia as crianças que residiam no pequeno distrito e nas suas imediações, sendo que somente na década de 1990, em virtude da política de fechamento e nucleação de escolas no município, a escola começou a atender um número maior de crianças oriundas das mais diversas comunidades rurais.

A escola, conforme dados recolhidos do arquivo da escola e fruto da observação (2017), conta com uma estrutura física que comporta 08 salas de aulas equipadas com

carteiras e cadeiras com estado de conservação precário e 01 quadro negro por sala. A biblioteca é pequena e funciona num espaço que não era para ser biblioteca, possui apenas prateleiras de ferro que dispõem os livros para acesso dos estudantes. Um computador de uso da supervisão que por não ter um espaço próprio utiliza da pequena biblioteca. A biblioteca constituiu um ponto de observação interessante, apesar de ter condições precárias para seu funcionamento e possuir um acervo pequeno de livros, chama atenção pelo uso frequente dos estudantes que pegam livros constantemente para leitura. A biblioteca recebeu em 2017, alguns livros, e os estudantes estão efervescentes para leitura, segundo a bibliotecária, essa demanda por leitura como prioridade vem do trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, mas também pelo pouco acesso à internet, logo, a leitura ainda é um lazer prioritário.

A escola possui um laboratório de informática com 20 computadores para utilização dos estudantes, entretanto, o acesso à internet não funciona no laboratório e com precariedade nos computadores da secretaria da escola. A secretaria da escola de porte médio, um banheiro, possui duas mesas, sendo uma para auxiliar de secretaria e uma destinada ao uso da direção, dois computadores com impressora. Não possui telefone fixo, o contato com a escola se dá por email e pelos celulares dos funcionários.

O pátio da escola é todo pavimentado inviabilizando assim plantio de árvores o que atribui o calor intenso e a falta de áreas verdes. Ao lado, uma pequena cantina que possui tanque e fogão com um pequeno quarto de guardar os alimentos e utensílios. Ao fundo, o refeitório com duas mesas grandes que dividem espaço com duas mesas de jogos para utilização dos estudantes durante o recreio e as aulas de Educação Física. A parte teórica das aulas de educação física acontece nas salas de aula e a parte exercícios físicos e prática de esportes acontecem fora da escola na quadra pública do distrito e no galpão da única praça que fica há uns 300 m da escola. A quadra não é coberta, não tem banheiros ou qualquer suporte para receber os estudantes, o que gera reclamação por parte dos estudantes e professores. Ao lado, localiza-se os sanitários masculino e feminino. Ao centro do pátio localiza a sala de professores que possui dois banheiros individuais, uma mesa grande no centro, geladeira e ao lado, alguns armários de professores e um computador. No geral, a escola se encontra com um aspecto de degradação carecendo de uma reforma, de cor, de cuidados, segundo a direção da escola, há mais de 05 anos a escola não foi beneficiado com recurso para reforma.

A escola funciona no turno matutino com as turmas de ensino fundamental II – turmas do 6º ao 9º ano – e ensino médio. No noturno funciona as turmas EJA que atende apenas os moradores do distrito. O turno matutino começa às 7 h com a chegada dos ônibus escolas das

comunidades rurais e também com o escolar que faz o traslado dos professores da cidade de Rubim ao Distrito. É nessa chegada que a escola ganha vida!

A EELA, em 2017, possui um quadro de funcionários composto por 25 funcionários, sendo 02 serviços gerais, 01 supervisora, 01 diretora, 01 assistente técnico de educação básica e 20 professores, bem como, tem 133 estudantes matriculados atendendo nas modalidades Ensino Fundamental II segmento, Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos. Destes, 79 estudantes vêm das Comunidades rurais e rotas: Libérios, Queiroz, Vento Frio, Manoel Calado e a rota Rubim. São definidas como rotas pelo transporte escolar e atendem às famílias das comunidades e às famílias dos vaqueiros e agregados das fazendas do trajeto. Outros 54 estudantes residem no próprio distrito de Itapiru. Com base nestes dados, observa-se que a totalidade dos estudantes representa uma informação definidora no perfil destes sujeitos, conforme gráficos abaixo:

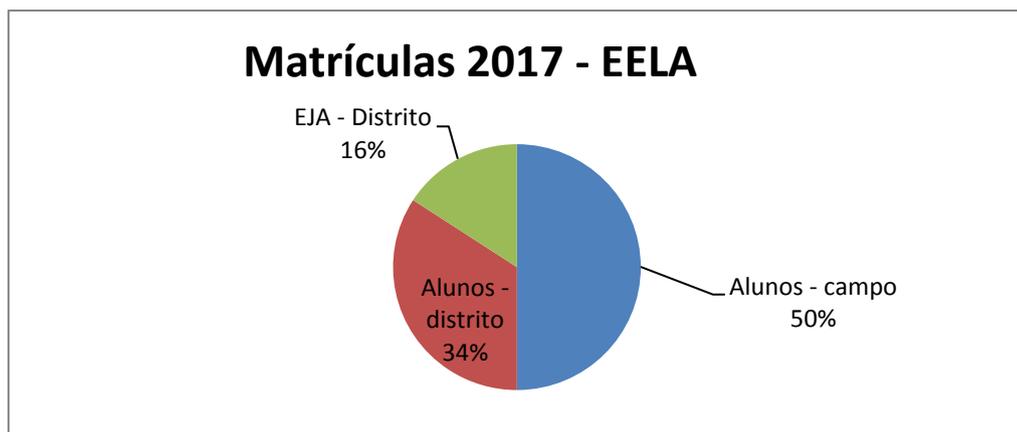


Gráfico 04 – Origem dos estudantes e alunas que estudam na EELA  
Fonte: Arquivo de matrícula da escola (2017)

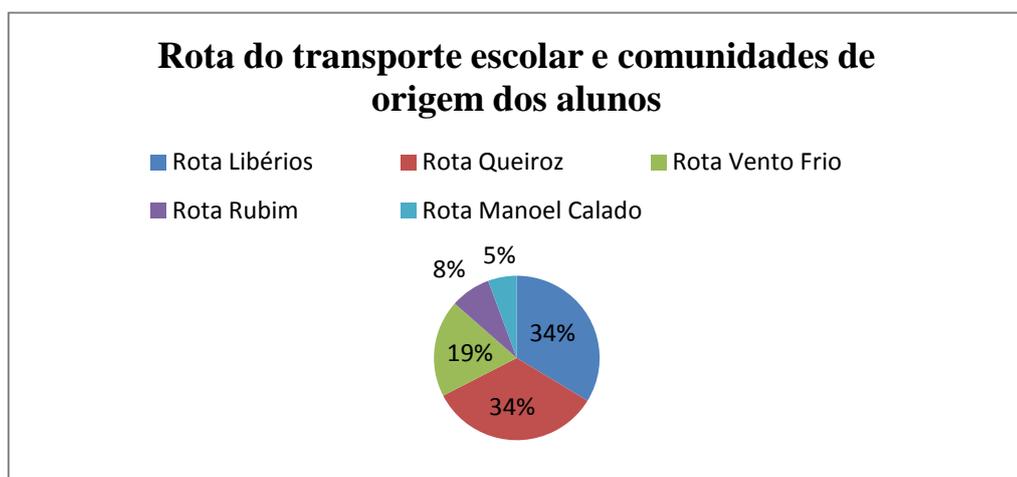


Gráfico 05 – Rota transporte escolar / comunidades rurais dos estudantes e alunas da EELA  
Fonte: Arquivo Secretaria Municipal de Educação (2017)

Essas rotas do transporte escolar utilizam os nomes das comunidades rurais na sua identificação por residirem o maior número de estudantes nas comunidades, no entanto, esse transporte também atende aos estudantes residentes nas fazendas da região, e sendo filhos e filhas de agregados e vaqueiros nas fazendas acabam migrando com muita frequência de rota do transporte escolar. Isso confere à escola características muito peculiares, pois essa rotatividade prejudica a frequência dos estudantes do campo.



Foto04: Trajeto do trajeto do transporte escolar – Professores e estudantes – Distrito de Itapiru  
Fonte: arquivo pessoal - 2017



Foto 05: Trajeto do trajeto do transporte escolar – Professores e estudante  
Fonte: arquivo pessoal, 2017

Essa rotatividade é uma das características da EELA, pois não só os estudantes migram com frequência, como também, o corpo docente e outros funcionários, causando desafios na construção de escola do campo. Dos 25 funcionários da escola somente 01 professora é efetiva, todos os demais são servidores contratados por períodos determinados, anualmente. A diretora da escola reside no Distrito, mas não tem cargo efetivo na escola. O trabalho de supervisão da escola é feito, no ano de 2017, por uma supervisora de outro município e todos os anos nunca se sabe quem virá. Essa instabilidade em todo o quadro de profissionais da escola tem se constituído um desafio à escola: como se tornar parte de algo que você não se sente parte? Em observação e conversas com os professores é facilmente perceptível entre os professores a discussão sobre esse deslocamento, sobre as condições que lhes são impostas pelo contexto do trabalho.

Neste sentido, é importante pontuar as questões inerentes às relações de trabalho e educação, os conteúdos descritos na base nacional comum curricular e as implicações da práxi educativa no âmbito escolar, visto que, o sistema capitalista vem conduzindo as políticas públicas, prioritariamente, voltadas à educação bancária. As demandas de uma sociedade capitalista colocam a escola a serviço do capital e esta se torna indispensável para atender às necessidades impostas por esta sociedade capitalista através do mundo do trabalho. Não há aqui a intenção de trazer a categoria trabalho como centralidade deste estudo já que a complexidade e as dimensões presentes nesta extrapolam os objetivos e as condições desta pesquisa, todavia, é fundamental compreender os aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos em que o trabalho docente está inserido.

Partindo deste conceito em Marx (1971), observando o cotidiano da escola pesquisada, foi possível observar que o trabalho docente no contexto em que se encontra está intrinsecamente perpassado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista presente na fragmentação do trabalho, nas péssimas condições e falta de valorização dos profissionais da educação. Estas condições impostas por este modelo capitalista de trabalho refletem no sistema educacional e, particularmente, mais potencializado quando se trata de escola do campo dada as condições históricas de negação de educação como direito aos povos camponeses discutidas neste trabalho. Verifica nos depoimentos colhidos neste estudo que o grupo participante da pesquisa ao falarem sobre a EELA apresentam uma relação harmoniosa e diferenciada, entretanto, no cotidiano observado o que se verificou é uma prática recortada pela ausência de conscientização política destas condições, mas que afloram e repercutem no

dia a dia da escola numa perspectiva alienada<sup>3</sup>. O fato de o grupo ter que se deslocar do município para trabalhar numa escola do distrito, a dificuldade em estar envolvidos nos momentos coletivos da escola em outros horários, o fato de ocuparem mais de um cargo, estas condições citadas são frutos desta escola a serviço de uma sociedade capitalista e constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Estas condições de trabalho mostram como a escola também é produto de um sistema marcado pelas desigualdades entre as classes sociais. É uma escola pública que se destina aos trabalhadores. Não é só uma opção pela escola, mas sua condição material de existência.

A partir desse contexto, Tonet (2014) alimenta outras possibilidades quando afirma que “não há como imaginar a emancipação humana apenas como um horizonte indefinido, nem como uma ideia reguladora do tipo Kantiano ou algum tipo de paraíso terrestre” partilhando da ideia do enorme desafio de um fazer educativo de caráter emancipador, todavia, indica caminhos de possíveis quando afirma:

Trata-se de uma forma precisa, radicalmente nova, de sociabilidade, de um novo modo de produção! Que esse objetivo possa, em princípio, ser atingido, não restam dúvidas porque são os homens e não os poderes – naturais e sobrenaturais – que fazem a história. Isso significa, de modo algum, que seja fácil ou inevitável, aliás, se fosse inevitável, não haveria história humana. (TONET, 2014, p.12)

Não há, pois, caminho fácil ou inevitável, conforme Tonet (2014), mas há caminhos e a História prova que há um movimento dialético que trouxe a humanidade até aqui. Neste sentido, Tonet nos ajuda pensar a construção de um PPP fundado nos princípios da Educação do Campo, portanto, que forjam a existência da escola do campo. E nessa construção coletiva do PPP vê-se a oportunidade de elencar atividades educativas de caráter emancipador<sup>4</sup>, elencadas em cinco requisitos, considerados por Tonet (2014), forma de socialização, tais como: 1. Conhecimento acerca do fim a ser atingido (emancipação humana); 2. Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3. Conhecimento da natureza específica da educação; 4. Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5. Articulação das atividades educativas com lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores, requisitos fundamentais na condução dessa construção de

---

<sup>3</sup> Partindo da perspectiva de Marx (1971) a alienação era vista enquanto processo da vida econômica. O processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital. [...] Evidencia-se, portanto, que Marx ainda não podia explicar a situação de desapossamento da classe operária por um processo de *exploração*, no lugar do qual o trabalho alienado constitui, em verdade, um processo de *expropriação*.

<sup>4</sup> Essas atividades educativas de caráter emancipador aparecerão no trabalho elencadas como sugestões de práxis educativas mais a frente no texto.

escola do campo, reafirmando então, a práxis pedagógica como caminho à emancipação humana.

### 1.5. MOTIVAÇÕES PARA PENSAR FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Numa perspectiva emancipadora não se faz educação descolada do processo de luta. Este texto traz discussões pertinentes quanto à formação do educador do campo/campo partindo da perspectiva de que a educação é parte da totalidade social e assim sendo não pode ser separada da vida e muito menos fragmentada como se as pessoas vivessem em blocos desgarrados. Pensar formação do professor calcada nos princípios da Educação do Campo há que se destacar a intencionalidade maior que é contribuir para a construção de processos capazes de ativar mudanças na utilização e na produção do conhecimento no campo. Assim, fica como um dos desafios postos à Educação do Campo a ruptura com a fragmentação na produção do conhecimento, pois:

Não queremos uma escola verbalista e propedêutica e não queremos a instrução em si mesma, mas queremos teoria, queremos instrução. Nossos objetivos sociais e formativos exigem que tentemos garantir na escola um trabalho de apropriação e de produção teórica sério, que permita chegar a uma compreensão rigorosa da realidade, do mundo, mas não uma compreensão afastada da realidade estudada, ou seja, aquela que deixou o sujeito que estuda como um observador frio, distante, insensível, ainda que conhecedor. (CALDART, 2011, p.79)

Essa educação que transforma o sujeito em observador frio, passivo e distante não atende a Educação do Campo. Vale ressaltar que há uma dívida social histórica com o campo brasileiro. Ausências de políticas públicas que atendesse o povo camponês e as poucas migalhas chegadas à educação dedicadas aos povos do campo foram construídas, como traz Arroyo (2007), a partir de um paradigma urbano que representa o campo como o lugar do atraso e submetido ao urbano:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 157)

O autor provoca a reflexão sobre essa “idealização de cidade como espaço civilizatório por excelência”, mas que excelência é esta tomada de contradições em que sempre esteve

também a educação urbana que não atende nem aos seus a que se destina? Essa visão pejorativa fundamentou as políticas públicas de formação de educadores do campo e se constituiu como uma das pautas de luta dos movimentos sociais do campo. Entretanto, não basta reconhecer essa dívida histórica é preciso compreender qual projeto de campo essa política pública atende e qual modelo de educação que efetivamente atenda as demandas da classe trabalhadora.

Na década de 90 os Movimentos Sociais do Campo, demarcando alguns espaços, durante a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, ano de 1998, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que a expressão “campo” era uma tentativa de contemplar a diversidade de sujeitos camponeses e também livrar-se do ranço pejorativo dada ao termo rural pela história de negação durante séculos de segregação e exclusão das políticas públicas. O novo conceito demarcava a diferença entre Escola Rural e Escola do Campo e torna-se visível e necessária, para além da semântica, era necessário reafirmar a Educação do Campo como espaço de práxis pedagógica que atendesse aos anseios dos sujeitos do campo, entretanto, a semântica não daria sozinha, conta dessa mudança, mas era sim uma forma de incluir na luta uma reflexão sobre Educação do Campo vinculada a à vida dos sujeitos camponeses, pautar assim, a discussão sobre a disputa a esta escola que está no campo por distintos projetos políticos.

De um lado o agronegócio, versão moderna e globalizada da sociedade do capital materializada no latifúndio; de outro, o projeto camponês, contra hegemônico ancorado na Agroecologia e na luta pela reforma agrária, que ao longo dos anos vem travando lutas e construindo resistência. A Educação do Campo nasce desse processo e busca construir um projeto comprometido com a transformação das condições reais de vida do povo camponês. E a construção dessa Educação do Campo não pode perder de vista essa materialidade de origem, posta por Molina (2015) como essencial para não se perder de vista as lutas das quais são frutos, dentro do processo de formação, afirma então:

As práticas educativas, desenvolvidas com os sujeitos do campo, nos diferentes níveis de escolarização, não podem furtar-se a essas questões, sob pena de não serem mais Educação do Campo, caso percam essa sua materialidade de origem. (MOLINA, 2015. p.188)

Sem a compreensão dessa materialidade de origem da Educação do Campo é impossível pensar formação de professor para atuar nas escolas do campo. Por que é essa compreensão de educação originária desse movimento que permite não reduzir a formação de professor às práticas superficiais e destoadas da sua origem, mas que essencialmente venha

contribuir para a construção de processos formativos que busquem a desalienação do próprio trabalho, ou seja, romper com o trabalho alienado no âmbito escolar que perpassa todas as ações educativas, fruto do modo de produção do sistema capitalista. E essa compreensão ampliada de seu papel de educador tem como essência a educação como prática social com comprometimento dos sujeitos e suas comunidades. Ressaltada essa materialidade de origem da Educação do Campo como essencial para a formação do educador do campo é importante trazer aqui por que pensar um curso de formação e a escolha desta EELA como objeto da pesquisa.

Durante a graduação em Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (2010-2014) surgiram as primeiras indagações e inquietações sobre a possibilidade de desenvolver pesquisa em Educação do Campo no município de Rubim/MG. O fechamento das mais de 40 escolas do campo no município ao longo dos últimos 20 anos e a intensificação do deslocamento das crianças do campo para as escolas da cidade bem como o forte êxodo rural inquietavam-me com o desejo de pesquisar para contribuir nas ações de implementação de uma Educação do Campo na região. Naquele momento não foi possível fazer o trabalho de finalização de curso da graduação a partir destas inquietações. Tive que ater-me a pesquisa com um recorte dentro da minha área de habilitação, Linguagem. Fechando esse meu trabalho de finalização de curso, trabalho de monografia intitulado Práticas literárias em escola urbana que recebe estudantes do campo, Rocha (2010), as inquietações aumentaram, pois percebia já naquele momento que eram questões mais amplas e condições reais e objetivas de vida que uma pesquisa em Educação do Campo deveria partir e que essa minha inquietação com o trabalho de monografia vinha de uma certeza: como pensar qualquer objeto de pesquisa sem partir das condições reais, da movimentação deste objeto e das condições reais que constitui? Naquele momento percebi que, antes de pensar as produções literárias destes estudantes oriundos do campo, há de se pensar o que os trouxe até aquela escola urbana: história, totalidade e contradições. Vejo essa construção na graduação como uma das etapas importantes do meu percurso acadêmico e motivação para as escolhas desta pesquisa apresentado ao mestrado na UFRB/BA.

Após essa escolha surgiu, em 2015, outra forte motivação que veio influenciar as delimitações e perspectivas desta pesquisa. Ao final de 2015, foi instituído em Minas Gerais as Diretrizes Básicas em Educação do Campo através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que veio reafirmar as orientações presentes na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu, no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e da Política Nacional de Educação do Campo,

instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Juntamente com as Diretrizes foi deliberado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais uma listagem de escolas que estão localizadas no campo ou meio urbano, mas que atendam maioria estudantes do campo, nesta listagem a EELA aparecia classificada como escola situada em meio urbano que atende maioria de estudantes do campo.

Neste sentido, ainda em 2016 o governo estadual de Minas Gerais lançou ainda um edital de um projeto intitulado “Projeto de formação de professores(as) do campo: semear e colher”<sup>5</sup> onde as escolas desta listagem deveria submeter um projeto em Educação do Campo para submeter a seleção concorrendo a 05 (cinco) vagas numa instituição federal para fazer a formação de educador do campo. Em tempo a escola procurou auxílio para essa construção, alegando que a escola não sabia o que era “essa” Educação do Campo. Daí veio maior estímulo e motivação para levar a frente projeto de pesquisa que já havia sido submetido e aprovado no Mestrado profissional da UFRB/BA.

Nesse momento surgiam novos desafios, além de desejos e anseios pessoais, dificuldade real e necessidade da própria escola se ver nessa nova trajetória. Houve dúvidas sobre a aplicabilidade de projetos em Educação do Campo que surgem como este do governo estadual de Minas Gerais, verticalizado, mas havia nessa “obrigatoriedade” uma oportunidade de se desenvolver uma formação através da pesquisa do mestrado supracitado, já que essa formação começa a surgir como lei, fruto de lutas dos movimentos sociais ligados ao campo. Ainda que as políticas públicas para Educação do Campo caracterizam por verticalizadas, na sua maioria, estava constituindo uma oportunidade de discutir Educação do Campo, e isso deixaria por fim um grande desafio: ser escola do campo primeiro, no papel e a partir, daí construir identidade de escola do campo? Este constitui um dos grandes desafios.

#### 1.6. A PESQUISA-AÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

O caminho metodológico aqui adotado parte da pesquisa-ação como método rigoroso de aproximação da realidade buscando através das categorias de análises e categorias teóricas ler a realidade concreta objetiva. A abordagem dialética e a pesquisa-ação foram escolhidos como caminhos para conduzir a leitura da realidade no desenvolvimento desta pesquisa. O método do materialismo histórico dialético apresenta categorias complexas que exigem rigor em sua apreensão. Vamos nos ater nesta pesquisa na essência do método que a produção do

---

<sup>5</sup> Encontra-se nos apêndice do trabalho.

conhecimento vinculada à classe trabalhadora e transformação das condições objetivas a elas impostas pelo projeto histórico de sociedade do capitalismo. Essa proposta metodológica esboça a possibilidade de outro projeto de sociedade através da tomada de consciência coletiva de um fazer pedagógica na construção de uma escola do campo.

Ao adotar o materialismo histórico dialético partimos do pressuposto que a vida social é extremamente complexa e diferenciada, como afirmou Marx (1971), só é possível compreender essa mesma vida social, a formação para o trabalho e toda sua complexidade se conseguirmos identificar essas esferas desse ser social, assim como determinar com rigor quais são as condições materiais que permitem a vida desse ser social. Nessa perspectiva, a construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP de escola do campo necessita identificar quais as condições materiais que se gestam a escola e ser camponês e ser camponesa, desse ser social que constitui essa escola? Em que território a escola está inserida? Sem a compreensão dessa totalidade, determinações e condições materiais da escola inviabiliza a construção do seu PPP a partir de uma perspectiva emancipatória.

Não há neste trabalho a pretensão de conferir à essa escola/educação escolar que está posta nesta sociedade burguesa capitalista um caráter emancipador, revolucionário, mas busca sim compreender as determinações históricas que a constituem como tal, para que, através de atividades educativas emancipadoras, (TONET, 2014). O autor ainda diz que:

Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social. (TONET, 2014, p.11).

A pesquisa-ação como instrumento de participação ativa dos sujeitos foi o método escolhido por proporcionar e exigir maior interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e, neste sentido, criar um ambiente favorável para a construção coletiva do conhecimento, aqui definida por Thiollent (1985):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Como ressalta Thiollent é compromisso desta metodologia de pesquisa a interação, a participação coletiva de todos os envolvidos tendo a formação de educadores como uma das estratégias de colaboração e participação dos sujeitos da pesquisa. Por isso esta pesquisa

ancora na pesquisa-ação para promover a mobilização do coletivo de educadores da EELA. Para Dionne (2007) a pesquisa-ação:

Além de confrontar com nossos marcos epistemológicos de objetividade, a prática da pesquisa-ação nos confronta com suas próprias finalidades de ação e com possibilidades endógenas de desenvolvimento, ela é, ao mesmo tempo, ferramenta de mudança e de formação. (DIONNE, 2007, p.21)

Essa dinâmica de mudança e de formação que constituiu a base desta pesquisa, promover formação buscando uma mudança para o desenvolvimento de uma identidade de escola do campo e no campo como a EELA. Mas esse desenvolvimento aqui almejado é um esforço de compreender melhor a realidade e nela atuar. Para Dionne (2007) essa pretensão de desenvolvimento, de mudança “pressupõe uma intencionalidade social, política, econômica e cultural”, contudo, a intencionalidade nesta pesquisa-ação está ancorada na Educação do Campo atrelada a sua "materialidade de origem" Caldart (2015) reafirma pensar Educação do Campo é pensar na questão da terra, sua ocupação e função social.

Partindo dos princípios da pesquisa-ação como apoio ao desenvolvimento local para esta construção de identidade de escola do campo, o levantamento de dados que embasam a pesquisa e a ação aqui propostos foram dialogados e pactuados com o coletivo participante da pesquisa. Esboçamos a proposta inicial da formação apresentada aos sujeitos da pesquisa para que aqueles pudessem fazer suas contribuições e expor suas reais demandas a fim de aprimorá-la e construir coletivamente a formação. Barbier (2007) ressalta que a pesquisa-ação emancipatória pressupõe três pontos essenciais:

[...] que os pesquisadores técnicos [...] docentes de uma escola percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; [...] que estes pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma em curso; [...] enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica. (BARBIER, 2007, p.60)

Esses pontos essenciais da pesquisa-ação nortearam essa construção de Educação do Campo com esse coletivo de professores, pois, pensar numa educação emancipatória para e com a classe trabalhadora significa pensar esta como uma atividade social e política, como ressalta o autor.

Ancoramos este trabalho na fundamentação da pesquisa-ação onde a negociação e a demanda são o seu maior diferencial. O marco inicial deste trabalho foi a apresentação do projeto aprovado no mestrado ao coletivo da escola para que pudesse ser redefinido de acordo os apontamentos do grupo participante. O projeto propunha a formação do educador do

campo como ferramenta de mobilização do grupo da pesquisa na reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola pautado nos princípios da Educação do Campo.

Cabe evidenciar a importância de compreender esse processo. No processo da Pesquisa-Ação, conforme ressalta Barbier (2007), seu diferencial da pesquisa clássica é exatamente por permitir essa negociação, esse contrato de participação com o coletivo. Para Barbier (2007), a formulação do problema não deve ser traduzida em instrumentos padronizados, mas consiste em:

Reconhecer que o problema nasce, num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2007, p.54)

Neste sentido, mais do que a contribuição do grupo, buscou-se a apropriação das demandas da escola e a necessidade de se fazer escola do campo. Foi necessária uma reunião com os técnicos da SRE- Almenara/MG, instituição estadual responsável pela gestão das escolas estaduais daquela jurisdição para tratar da legalidade desta formação do educador do campo ser feita nos horários de módulos II<sup>6</sup>, obtendo assim a autorização para iniciar as discussões dentro da carga horária de trabalho do grupo, pois não sendo os professores, na sua maioria, residentes do Distrito, sem essa negociação tornaria inviável a participação coletiva nesta pesquisa. Foi no momento desse de módulo II que foi feita a apresentação do projeto de pesquisa a todo o grupo colocando-o em aberto para aprovação ou rejeição podendo ser reelaborado a partir das demandas escolhidas como prioritárias pelo grupo de professores da escola. O grupo decidiu que uma formação de professores pautada nos princípios da Educação do Campo seria fundamental para a compreensão desta escola do campo. As primeiras observações feitas na escola foram iniciadas em novembro de 2016, antes e, em comum acordo, esse coletivo, devido às incertezas no quadro de servidores da escola e dado o final do ano de 2016, decidiu que a formação só teria início a partir de março de 2017. Ficou acordado que a primeira oficina se daria num sábado com carga horária de 8 h, sendo que as próximas oficinas aconteceriam de acordo a demanda da escola e a que aconteceriam nos horários de Módulo II com carga horária de 4h nas quintas-feiras já disponibilizadas pelo grupo.

---

<sup>6</sup> Módulo II é a carga horária obrigatória de 2h semanais a ser cumprida pelos professores da rede estadual de Minas Gerais, na escola, como parte integrante da remuneração dos servidores.

Esse contrato de trabalho feito com o grupo foi o ponto inicial na participação do coletivo. Conforme Barbier (2007) a pesquisa-ação é um processo libertador e como tal, torna-se a ciência da práxis exercida pelos sujeitos, assim sendo:

O objetivo da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. [...] é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. (BARBIER, 2007, p.59)

Foi nesta construção dialética referendada por Barbier (2007) que a pesquisa foi ganhando contornos na formação dos professores da EELA, neste contexto questiona-se qual o papel de cada um neste coletivo.

Contribuíram nesta formação, alguns parceiros do Movimento em Educação do Campo, a saber, Comissão da Pastoral da Terra, na pessoa do mestrando Edivaldo Ferreira Lopes vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, a Professora Doutora Tânia Maria Mares Figueiredo e outros membros egressos da Licenciatura em Educação do Campo, todos estes membros do Grupo Intersetorial de Trabalho em Educação do Campo - GITEC do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus Almenara/MG . A escolha por estas parcerias, instituições e movimentos sociais se deu em função do histórico de luta pela Educação do Campo na região.

Participaram da I e da II Oficina de Formação 24 educadores da escola objeto da pesquisa, 03 educadores de outra escola localizada também no Distrito de Itapiru/MG. Somando 27 pessoas. A III e IV oficina de formação contou com 25 participantes, no total. Como critério de levantamento de dados foi feito um perfil sócio econômico dos participantes da formação através de um roteiro de identificação contendo informações sobre a faixa etária, sexo, renda, moradia e formação. Foi feita entrevista de grupo focal (APÊNDICE A) buscando, na concepção de Malhotra (2006), obter uma visão aprofundada ouvindo um grupo de pessoas apropriadas para falar sobre problemas de interesse da pesquisa. A escolha dessa técnica de colher dados está na possibilidade de alcançar resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre e ser uma forma de método qualitativo. Foram 03 meses de acompanhamento e observação da dinâmica da escola, feira ambiental, reuniões dos professores, dentre outras ações.

As oficinas de formação foram planejadas considerando a própria dinâmica da pesquisa-ação, do contexto da escola e implicação da pesquisadora. As ações foram planejadas compondo uma estrutura que envolvia objetivo, conteúdo, recursos, referências

(APÊNDICE B, APÊNDICE C, APÊNDICE D, APÊNDICE E, APÊNDICE F, APÊNDICE G, APÊNDICE H). As oficinas de formação foram desenvolvidas garantindo o diálogo, buscando práticas educativas transformadoras, produção do conhecimento e participação colaborativa. Para tanto, os autores que contribuíram com o debate teórico do conhecimento foram Marx, Caldart (2004, 2010; 2011) Molina (2008, 2012) Thiollent (1985), Arroyo (1999; 2007), Tonet (2014), Dionne (2007), Barbier (2007), dentre outros.

Considerando que o objetivo geral da pesquisa é desenvolver a formação docente como estratégia de mobilização para afirmação de escola do campo o capítulo seguinte trará a sistematização das experiências tendo como eixos centrais a Educação do Campo e a formação de professores.

## 2.0 EDUCAÇÃO DO CAMPO: A FORMAÇÃO DOCENTE E A AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

No dia a dia e nas práticas concretas, o projeto da escola está em permanente disputa. A começar pelas suas finalidades, sua função social, aquilo que entra ou não no seu projeto político pedagógico [...] é importante prestarmos atenção à forma como estas questões [...] se desdobram em detalhes do cotidiano, àquilo sobre o que nem sempre se trata ou se escreve, mas se faz. (CALDART, 2010, p.67)

É importante trazer a Educação do Campo como um conceito ainda em construção, mas com princípios definidos, com transformações em curso, mas atrelada ao movimento que a produziu e, portanto, aqui trabalhada como categoria de análise para falar da educação dos trabalhadores rurais. Feito essa contextualização, é importante trazer uma definição adotada por Caldart (2012) que ressalta que educação é esta e para quem:

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. (CALDART, 2012. p.257)

Exatamente como expressa Caldart a Educação do Campo é um "*Fenômeno da realidade brasileira atual*", sendo sua maior definição dada pelos sujeitos que por ela lutam, os trabalhadores rurais, organizados em prol da sua existência e da sua produção do saber e do conhecimento, assim sendo, a Educação do Campo luta por Educação, mas luta principalmente pela sua materialidade de origem: a terra. Terra esta que remetem à questão do trabalho e da cultura, da existência dos povos do campo. A mesma autora traz outro ponto fundamental quando se define a luta da Educação do Campo, a luta por outro projeto de sociedade, assim:

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, 2012. p.257).

Esse projeto de sociedade, contra hegemônico, almejado e objeto de luta da Educação do Campo não se dá desgarrado dos seus processos de aprendizagem, sendo que esta se constrói dentro das próprias contradições da sociedade hegemônica, capitalista existente, logo, a escola é campo de disputa desta sociedade. O Decreto nº 7352/2010 traz o II Princípio da

Educação do Campo que trata da importância de se construir PPP específicos para as escolas do campo, estimulando as escolas como espaços públicos de investigação e articulação com as práticas sociais: II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. Sendo assim contra hegemônica, e pensar Educação do Campo como sendo contra hegemônica é pensar a partir da sua materialidade de origem definida por Caldart (2015):

Falar de acordo a sua materialidade de origem significa falar da questão agrária, da reforma agrária, da desconcentração fundiária, da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, os alimentos, a água, a vida. (CALDART, 2015, p.381)

Pois bem, essa materialidade de origem da Educação do Campo constitui seu desafio para existir e neste trabalho de pesquisa torna-se um desafio maior ainda ao se pensar formação de Educador do Campo dessa perspectiva. Como fazer uma formação do Educador do Campo abordando essa materialidade estando esta escola cristalizada no bojo da concentração fundiária no Vale do Jequitinhonha- MG? Ao se pensar esse processo de formação do educador do campo é justamente por acreditar que essa escola de massa foi criação de um projeto burguês capitalista de sociedade e continua sendo. Por partir desta perspectiva não se pode pensar escola/educação sem luta e nem luta sem escola/educação, ressaltando que é fundamental defender que a Educação é parte da luta e não o seu par.

Em Gramsci (1978), a hegemonia é apresentada em toda a sua plenitude, isto é, não atinge apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas, também age sobre o modo de pensar, de conhecer e as orientações ideológicas e culturais. Acrescento que, a escola com essas características se torna a mais violenta arma de dominação contra a classe trabalhadora ou um instrumento ao seu favor (dialética, movimento e contradição).

Compartilhamos com Tonet (2014) que, essa escola invenção e fruto dessa sociedade burguesa não fará revolução e talvez mudanças na estrutura que funda essa sociedade, mas é nas contradições presentes entre capital e trabalho, que entendemos que é possível iniciativas no próprio fazer educativo, contribuir para a transformação do mundo para além do capitalismo.

Considerando o histórico de luta dos Movimentos Sociais e coletivos por uma Educação do Campo enquanto direito, reafirmamos a história a partir do pensamento de Martins (1989) em que afirma sendo somente foi na metade do século XX que as propostas de educação voltadas ao povo do campo, protagonizadas pelo próprio camponês, começaram a ganhar maior articulação no Brasil. No entanto, foi na década de 90 que aqui no Brasil o Movimento de luta pela Educação do Campo ganhou contornos e forças no enfrentamento dessa sociedade capitalista que ao homem do campo negou e nega a escola e o acesso à educação que emancipa. A Educação do Campo tem como marco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em 1998, em Luziânia/GO. Neste momento houve a ampliação da participação de outros atores sociais como: sindicatos, universidades e órgãos públicos, professores (as) e instituições religiosas em torno da proposta da Conferência e da discussão da construção de políticas públicas para educação no campo.

Pensar o histórico da Educação do Campo é trazer o paradigma historicamente demarcado por um contexto de exclusão social da população rural, para quem a oferta de políticas públicas foi tida como uma concessão, sem a consideração do protagonismo dos sujeitos de direitos que vivem e constroem história no campo brasileiro. População rural aqui entendida como campesinato conceituado por Costa e Carvalho (2012) como sendo:

[...] o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA; CARVALHO, 2012 p.113)

Da demanda desse campesinato em luta, surgiu a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, trouxe a questão da escola e sua existência pautados nos princípios norteadores da Educação do Campo em construção até então submetida à escola do meio urbano que são seletivas e excludentes. A Educação do Campo nasceu como rebeldia à realidade dessa educação excludente, a que os povos que vivem no/do campo foram, historicamente, submetidos. E surgiu num determinado momento histórico, num contexto

vivido e não pode ser entendida apenas como educação com fim em si mesma, mas como um projeto de luta por outra sociedade, em que Caldart (2009) explicita com clareza:

Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p.40)

Esse “atual estado de coisas” que a autora destaca é determinado pelo projeto de sociedade hegemônico que está posto no campo, o campo do agronegócio transvestido de “agro é vida”, quando na verdade ele é vida de segregação e exclusão. Não obstante, a Educação do Campo propõe e busca um novo projeto de sociedade e para isso o caminho é a luta de classe organizada, com a classe trabalhadora conduzindo a luta contra o capital e a expropriação que este cria.

Para se pensar a Educação do Campo é importante pensar a formação do professor, formação essa enraizada nos princípios da Educação do Campo, buscando uma formação coerente com o papel de um fazer e de um pensar para a formação humana. É importante ressaltar que o educador do campo, conforme enfatizam Molina e Hage (2015) seja capaz de compreender a articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para romper com a estrutura da sociedade capitalista. Aqui a identidade do professor transcende aquela imposta pela política neoliberal buscando uma formação docente que assuma o papel de sujeito histórico, intelectual e crítico.

Nesta sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, características próprias do capitalismo, pensar formação do educador do campo requer pensar antes de tudo quais determinações sociais perpassam essa formação. Entender estas amarras sociais é fundamental para que não criemos ilusões de soluções fáceis e rápidas para problemas graves e historicamente construídos dentro da educação. As condições perversas que vêm degradando e desvalorizando a educação e o docente tem se agravado cada vez mais. É desse contexto exposto que essa pesquisa dialoga com a Educação do Campo a partir da referência marxista, buscando superar currículos pobres e esvaziados de conhecimento, superando assim as pedagogias hegemônicas que perpassam os cursos de formação de professores no país. A política pública para formação de professores (sempre emergencial) e de formação focalizada no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Quebrar essa lógica neoliberal de formação de professores que leva para dentro da sala de aula profissionais acríticos, sem consciência política e sem sequer dominar o que se propõe que é ensinar, tem se constituído um grande desafio para os cursos de formação de Educadores. E quando estamos falando de Educação do Campo a necessidade de quebrar essa hegemonia faz-se ainda mais gritante, implicando que Educação do Campo que traz a sua base assentada na tríade estruturante campo-educação-política pública (CALDART, 2012) e isso significa discutir a sua materialidade de origem que é, para Molina (2015):

[...] discutir a questão agrária, a reforma agrária, a desconcentração fundiária, a necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, os alimentos, a água, a vida. (MOLINA, 2015, p.381)

Fazer essa discussão num curso de formação de educador do campo se configura a base da discussão da Educação do Campo buscando a emancipação do trabalhador numa luta contra as hegemonias postas pelo capital. Num primeiro momento, foi pensado que a partir do diálogo permanente e frente a “necessidade” criada pela parte legal oriunda das diretrizes recém implementadas no estado de Minas Gerais que a pesquisa ia ganhando corpo e que juntamente iria acontecendo as oficinas de formação até chegar ao objetivo pretenso: a mobilização do educador e da educadora do campo buscando a emancipação destes sujeitos coletivos através dessa construção de identidade de escola do campo e desse auto reconhecimento em escola do campo. À medida que a pesquisa foi ganhando forma, corpo e as oficinas de formação iniciando, os desafios foram crescendo proporcionalmente.

O chão da escola, a sua realidade concreta e objetiva de existência foi dando rumos e contornos a este trabalho. Cabe ressaltar que a escola se caracteriza como qualquer outra escola urbana, quadro de professores irregular, não residem no distrito e nem nas comunidades rurais de origem dos estudantes e alunas. Foi identificado nas observações, questionários e entrevistas que tanto para a gestão escolar, quanto para os estudantes e toda comunidade que permeiam esta escola a caracteriza como escola urbana e sem qualquer referência a sua materialidade de origem, o campo.

O grupo de professores se mostrou aberto, receptivo, mas assustavam quando ouviam “somos uma escola do campo, mas nós não sabemos como é ser escola do campo”, essas falas demonstraram tamanho o desafio e responsabilidade de construir junto com o grupo a escola que gostaríamos de ser, mas mais do que isso, a ideia é alcançar a compreensão que o conhecimento universal produzido é de direito de todos os sujeitos e a Educação do Campo os trazem para o diálogo com o mundo do trabalho direcionando assim, o que se faz com o

conhecimento produzido. A grande pergunta é, o conhecimento universal produzido está a serviço do interesse de qual projeto de sociedade? E o que nós fazemos com esse conhecimento? Construir Educação do Campo, antes de tudo, é compreender o que significa ser escola do campo a partir da perspectiva da classe trabalhadora, dos camponeses. Desafios postos.

Foi feito através de uma entrevista semiestruturada com 05 estudantes da EELA, sendo 02 estudantes residentes no Distrito e 03 estudantes residentes nas comunidades rurais com as seguintes perguntas: 1- Você reside no campo ou na cidade? 2 - A EELA é uma escola urbana ou do campo? 3- Por que você acredita que essa escola é uma escola urbana ou do campo? 4- Você se sente representado (a) nessa escola?

Nos resultados, os 02 estudantes que residem no distrito responderam que residem na cidade; e disseram que a escola EELA é uma escola urbana e que a veem como tal por estar situada no distrito, considerado pelo IBGE como sendo cidade. Responderam que se sentem representados nesta escola que para eles é uma escola “normal”. Os outros 03 estudantes que residem nas comunidades rurais deram as seguintes respostas: a pergunta sobre onde residem, disseram que residem na roça; sobre a EELA ser urbana ou do campo, todos disseram que essa escola é uma escola urbana; e acreditam nisso porque para eles tudo na escola é de “cidade” e não fala nada do dia-a-dia da roça; sobre se sentir ou não representados na escola, 01 estudante disse que sim, sente representado na escola por que esta traz novidade e tecnologia, os outros 02 disseram que não sente representado na escola porque no dia a dia a escola dá prioridade para os estudantes da cidade (aqui se referindo aos que residem no distrito).

A luz desses resultados obtidos partindo da representação social que estes estudantes têm da escola é uma representação construída socialmente pela lógica dominante e neste ponto encontra-se a Educação do Campo como uma educação contra hegemônica. A percepção de rural ou campo é orientada pelo discurso hegemônico e definição do IBGE de que todos os distritos e municípios ainda que pequenos do ponto de vista populacional são definidos como cidade, ainda que estes tenham características completamente rurais. Percebe-se também um desencontro de como eles vêem a escola e de como se sentem na escola, diferente daqueles que residem no distrito que se sentem urbanos representados numa escola urbana.

Perguntas com este objetivo também foram feitas aos educadores na entrevista de grupo focal, e a partir da análise dos resultados obtidos constatou que todos os professores também se referem à escola EELA como sendo urbana a serviço dos estudantes que moram na

roca (não fazem referência ao campo), inclusive se sentem professores de escola urbana. Nota-se nas respostas obtidas que a característica considerada do campo e elogiada pelos educadores é a “docilidade” dos estudantes.

Reafirma-se aqui a importância de trazer estes resultados nestes textos iniciais porque eles trazem contextualização da realidade da escola na expectativa de apresentar esta escola, de dar voz. Ainda na construção dessa representatividade dessa contextualização deste objeto ressalta-se que ainda nos primeiros contatos com a escola, com seu dia a dia que por diversas vezes apresentei-me a escola portando camisetas, bonés ou outros que sinalizavam alguma informação política ou de lugar social, mas que nunca em momento algum foi observado, comentado ou tenha causado algum estranhamento por alguém da comunidade escolar, mesmo estando o país atravessando, desde 2015, um momento de conjuntura política extremamente tenso e grave do ponto de vista democrático.

## 2.1 A SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Sistematização de experiências é mais que relatar fatos, elas têm o dinamismo e a complexidade da prática, envolvendo assim o movimento e a percepção nossa, no âmbito de uma formação ancorada na pesquisa-ação. Corroborando com esse entendimento de sistematização de experiências Brandão e Streck (2006) afirmam que:

A experiência sempre está constituída por ações, isto é, por coisas que fazemos, mas também por nossas percepções. Está constituída também por sensações, emoções e interpretações das pessoas que vivem essas experiências, os sujeitos da mesma, isto é, em uma experiência não há somente fatos e coisas que passam, mas há também pessoas que sentem, vivem e que fazem coisas. (BRANDÃO E STRECK, 2006, p.228)

Essas percepções que foram dando às pessoas que sentem, vivem e fazem coisas voz e a oportunidade de reflexão sobre Educação do Campo e seu fazer docente, foram potencializada pela pesquisa-ação enquanto um método de oportunidade para quem acredita em produção do conhecimento aliado à participação e envolvimento dos próprios sujeitos envolvidos, assim sendo não poderia se ter nessa sistematização de experiência caminho melhor nessa construção de Educação do Campo. Não é possível desvencilhar a menina do cheiro da maçã, a moça do encontro com os movimentos sociais, a educadora incansável ou a pesquisadora de todas as marcas trazidas pela experiência vivida e da trilha percorrida, pois a história é feita pelos homens e mulheres num constante movimento. A pesquisa-ação tem

como um dos fundamentos a participação e o pertencimento da pesquisadora, desta maneira a pesquisa-ação foi uma oportunidade da pesquisadora olhar para si e para sua prática enquanto militante em defesa da Educação do Campo.

Nas próximas páginas serão apresentadas a sistematização dessas experiências do processo formativo realizado através das oficinas de formação com os professores da EELA. Este processo formativo se deu através da realização de quatro oficinas, cada uma com tema gerador acordado com o coletivo e com finalidade de propor reflexões, questionamentos e ações sobre que escola somos e que escola queremos ser e ter?

### **2.1.1 Sistematização da Primeira oficina de formação: O território do Jequitinhonha e a identidade camponesa**

A primeira Oficina de Formação do Educador do Campo ocorreu no dia 08 de abril de 2017 na EELA, no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG. Teve a participação de 21 pessoas, sendo 11 educadores da EELA, 02 pessoas da direção da EELA (diretora e especialista), 03 educadores da escola municipal localizada também no Distrito, 01 educador da rede estadual do município sede e 04 colaboradores representando: 01 representante da Comissão da Pastoral da Terra – CPT, 01 mestrando em Estudos Rurais pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri -UFVJM , 01 representante do Grupo Intersetorial de Trabalho de Educação do Campo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - GITEC do campus Almenara/MG, 01 educadora egressa da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

A I Oficina foi pautada a partir dos seguintes objetivos: apresentar a pesquisa / percurso da pesquisadora e ouvir o lugar de cada participante – Por onde andei? E você, por onde andou? Dinâmica das memórias. / Trazer historicidade do Vale do Jequitinhonha, sua ocupação e formação. O contexto social, político econômico e cultural do Vale do Jequitinhonha – Onde se assenta o seu caminhar? Quantas nhonhas tem o Jequi? / Apresentar a EELA sua caracterização, estrutura, formação, número de estudantes, origem dos estudantes (comunidades), Projeto Político Pedagógico – Que escola somos? / Conhecer histórico, concepção e princípios da Educação do Campo. / Compreender os desafios postos e possibilidades de construção da Educação do Campo e legislação vigente. / Realizar um diagnóstico ou levantamento de temas geradores para fomentar a discussão e compreensão do conceito de Educação do Campo - E agora, que escola queremos ser? / Contribuir, a partir, do processo formativo com os momentos seguintes da formação.

A partir dos objetivos apresentados percebe-se que a discussão central da oficina foi conhecer o contexto social, político, econômico e cultural do Vale do Jequitinhonha com foco no Baixo Jequitinhonha onde a escola encontra-se localizada. Objetivando que os participantes pudessem conhecer e compreender o contexto histórico, a totalidade e as contradições do território da escola, bem como caminhar juntos a refletir sobre “que escola somos?”

Para discussão sobre “que escola somos?” foi construído com os participantes uma entrevista de grupo focal mediada por mim, Gilda e pela Professora e Coordenadora do Grupo Intersectorial de Trabalho de Educação do Campo – GITEC do IFNMG, Tânia Mares Figueiredo. Participou também, no registro escrito, a educadora do Campo mestranda Ana Elisa Antunes Oliveira, egressa da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. Os critérios para escolha desses colaboradores se deram pela vinculação de ambos no GITEC na construção de um coletivo da Educação do Campo na região do baixo Jequitinhonha/MG. Tânia Maria Mares Figueiredo atua como professora e Coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em regime de Alternância do IFNMG-Campus Almenara/MG e Ana Elisa Antunes Oliveira, mestranda pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia da Linha de formação de professores. Dialogando com este tema foi realizado um diagnóstico sobre a EELA a partir da visão deste grupo de professores e as relações estabelecidas a partir da pergunta “que escola somos?”

O segundo momento da oficina se deu a partir da discussão sobre o Vale do Jequitinhonha, conhecer o seu contexto social, político, econômico e cultural, dando ênfase no Baixo Jequitinhonha onde a escola encontra-se localizada. Objetivando conhecer e compreender o contexto histórico, a totalidade e as sua formação a partir de onde se assenta o seu caminhar? Quantas nhonhas tem o Jequi? Objetivo: trazer a historicidade local/regional para que se compreenda que lugar é este de onde estamos falando/vivendo/construindo. Vale do Jequitinhonha: desconstruir para construir um novo Vale. Aqui conta com a participação do Mestrando em Estudos Rurais, Edivaldo Lopes, que pesquisa o Vale do Jequitinhonha através da UFVJM. O convite ao Senhor Edivaldo Lopes se deu pela motivação do longo trabalho junto às comunidades tradicionais do Vale e sua luta junto aos povos camponeses através da Comissão da Pastoral da Terra de Minas Gerais – CPT e também integrante do Grupo de Trabalho do IFNMG – GITEC. O primeiro contato do grupo se deu com um café coletivo com sabores do campo – esse primeiro lanche ainda não foi possível contar com a contribuição dos participantes. No decorrer das oficinas de formação também será trabalhado com o grupo o real significado do lanche coletivo, conforme, foto a seguir:



Foto 06 e 07: do acervo pessoal da autora – Momento de lanche coletivo – I Oficina – 08.04-2017  
Fonte: Arquivo da autora

Em seguida, os participantes foram conduzidos até a sala organizada para tal e deu início a apresentação da programação do dia e seus principais objetivos. Foi necessário uma apresentação breve da pesquisa e seu método e seus objetivos considerando que, apesar de já haver apresentado a pesquisa à escola em momento anterior, fez se necessário essa reapresentação por haver novos participantes no grupo.

A pesquisa-ação insere este trabalho num modelo ainda em construção, e Barbier (2007) nos permite dizer que através de cinco dimensões básicas da pesquisa-ação este trabalho vai se delineando através do contrato/combinado (firme, mas aberto), da participação, da mudança, do discurso e da ação. Durante as oficinas esse contrato aberto, Barbier (2007), adpta-se às circunstâncias e aos imprevistos. Esse fazer coletivo busca, conforme esse mesmo autor, “maneiras mais indutivas para obter uma transformação de uma visão de saber que leva a um discurso conscientizador, engajado e, por fim, crítico.” Feito isso, foi explicado ao grupo que a estratégia utilizada para condução e registro da conversação seria a entrevista de grupo focal. Foi entregue e lido um texto sobre grupo focal e em seguida foi esclarecido a necessidade de registro escrito e de áudio e imagem desse encontro. Busca-se com a entrevista de grupo focal conhecer a EELA através do olhar do educador sem pressuposto de certo ou errado, mas encontrar as representações que o grupo tem da escola. Com anuência do grupo deu início aos registros e a conversação a partir da apresentação dos participantes. Foi solicitado ao grupo que cada participante trouxesse uma memória relacionada à escola e para isso o primeiro estímulo dado ao grupo foi para que relatassem as impressões sobre a escola e sua relação com a mesma, aqui organizadas em grupos de perguntas que foram sendo respondidas coletivamente; Sendo que a 1ª etapa se deu pelas

definições iniciais com a contextualização dos objetivos de estudo que é identificar as representações sociais da EELA. Em seguida, o roteiro de questão se deu com esse grupo:

1- Questões iniciais: Quando você começou trabalhar nessa escola o que pensava sobre ela? E agora, depois das primeiras impressões, como a vê? Quais são as motivações para estar trabalhando aqui? Antes do grupo começar a dialogar sobre as questões postas, ainda quando falava do princípio dialético e emancipador da Educação do Campo aqui pretendida a construir, o participante D.S.J<sup>7</sup> pediu a palavra e fez a seguinte indagação/provocação:

[...] deixa só eu colocar uma palavrinha[...] eu lembro uma vez que assisti uma palestra ou alguma coisa assim, que falava da Educação do Campo[...] e tenho uma questão, se o objetivo na verdade é pra gente fazer que esse estudante permaneça aqui no campo ou pra que ele tenha essa Educação do Campo, mas é o urbano que está... essa formação dele como operário, enfim, eu gostaria de saber bem claro sobre isso. Se esse é o foco da Educação do Campo é fazer com que nossos alunos não saiam daqui [permaneçam por aqui] ou infelizmente eles vão aprender o que é que é Educação do Campo e...e pegam a Translin ai vão embora..." D.S.J, 08 de abril de 2017.

Frente a essa pergunta foi impossível não dizer ao educador o quanto esse questionamento é uma provocação interessante para a Educação do Campo. Provoca-nos a pensar de que educação estamos falando e que a forma como este processo de formação estará sendo construído espera-se que, ao final, cada participante possa responder esse questionamento. A concepção de Educação do Campo aqui tão bem provocada pelo educador D.S.J busca romper com a educação hegemônica que segrega o trabalhador a uma lógica que o conforma, Caldart (2010) afirma que:

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com essa lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana é preciso instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas [...] (CALDART, 2010, p. 64)

A luta é pela construção de outro projeto de sociedade que venha romper com essa conformação trazida pela autora. Essa conformação que leva a destruição do trabalhador e retira dele o direito a lutar contra. É através dessa educação que rompe com essa lógica de subserviência que diz Caldart que a Educação do Campo defende nas escolas e nos espaços de formação da classe trabalhadora. Foi necessário conter a ansiedade em responder isso

---

<sup>7</sup> Os nomes dos participantes estão sendo preservado o sigilo e para isso aqui utilizamos apenas letras iniciais dos nomes.

claramente para o participante, mas foi fundamental para que não quebrássemos o encantamento da construção do saber a seu tempo, no seu percurso.

A Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo e seus objetivos estão diretamente ligados aos interesses da classe trabalhadora do campo, questões do trabalho e da luta pela terra, mesmo ainda em construção é um conceito que já se sabe que não pode estar descolado da sua materialidade de origem que é a luta pela terra e por outro projeto de sociedade que não este hegemônico que está posto. Feita essas considerações, em função da indagação do educador D.S.J, é importante ressaltar que Frigotto (2012) traz no verbete *Educação Omnilateral* que esta concepção de educação leva em conta todas as dimensões do ser humano e essa formação não é para prender, mas para permitir ser sujeito da sua história, para esse mesmo autor:

São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e ser. Tal compreensão de ser humano é oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o maior interesse próprio. [...]pressupõe desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais. (FRIGOTTO, 2012, p.266.)

Essa educação que busca um novo projeto societário que liberte o ser humano da condição de explorado da sociedade capitalista. A Educação do Campo objetiva formar sujeitos com consciência de classe e do lugar social que ocupa. Em seguida, dando continuidade (retomando o primeiro grupo de perguntas) a entrevista de grupo focal fomos tentando trazer quais as representações que esse grupo faz da EELA. O clima na sala era de descontração e muita curiosidade, haja vista os primeiros questionamentos postos, mas, sobretudo de emoção ao falar desse lugar de pertencimento deles com a escola, com o distrito. Aos poucos, os depoimentos foram dando vida a essas memórias e foram trazendo para nosso imaginário que escola é essa a partir desse grupo de educadores:

“Eu cheguei aqui em janeiro de 83. Precisamente duas horas e 45 minutos [...] eu comecei a dar aula aqui, casei, constituí família e aqui estou até hoje como professor. Aposentei num cargo há dois anos atrás e por aqui continuo. Tenho muito amor a esse lugar. (C.R; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

O depoimento acima traz as memórias desse educador, memórias em que registra o detalhe do horário de chegada ao local, em que os olhos brilham ao descrever a chegada à escola, nota-se que as mãos sobre a mesa trêmulas seguram firme uma caneta e vai demonstrando o quão marcante foi esse momento para esse educador. Enquanto ele reproduzia fielmente suas memórias, percebi uma outra participante de olhos lacrimejando

parecendo engolir a emoção como se fosse possível resgatar essas memórias de forma racional. Com a palavra, V.M.M, educadora na EELA:

“Eu nasci em Belo Horizonte e vivi lá até casar. Quando casei, eu retornei. Eu disse que meu umbigo foi enterrado aqui e não foi força de expressão, foi mesmo, de verdade. Minha mãe é filha de Itapiru, meus avós são daqui. Além de tudo eu tinha a responsabilidade de representar tudo isso. (V.M.M; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Esse sentimento de pertencimento a esse território, a forma como V.M.M vai conduzindo seu relato vai revelando que escola é essa para ela enquanto pessoa, enquanto educadora. Nesse primeiro bloco de questões onde se juntou a partir da categoria temática memórias observa-se no grupo um pertencimento a partir da relação que constituem com a escola. Dando continuidade, agora com as questões de transição e já com as questões centrais do Grupo Focal. Sendo esta a questão de transição, para vocês a EELA tem um diferencial?

“No início quando vim substituir a colega H, por um curto período, pensei, nossa vou dar conta? A gente não precisa dar conta, quando a gente chega é automático. A Lídio é uma realidade que a gente não encontra em nenhum lugar. Aqui a gente tem facilidade de trabalhar. Aqui tudo que a gente tenta dá certo. Eu não sei se é característica daqui. (V.M.M; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

“[...] depois, comecei trabalhar aqui essas definições que estão usando (se referindo ao grupo focal) aqui “cheguei e me apaixonei” ela se torna redundante, mas inevitável. O público daqui nos revela de uma maneira impressionante. O carinho que os meninos têm e seu compromisso com os estudos é animador para o professor. M.S.F, 08 de abril de 2017.

Os depoimentos foram de duas educadoras que lecionam Língua Portuguesa, uma a família é toda do Distrito e a outra se considera “filha de coração” do Distrito. A V.M.M fala com lágrimas que ela nunca se viu “como não daqui meu umbigo foi enterrado aqui” e ao responder sobre qual seria o diferencial dessa escola, ambas, disseram que a escola tem nos estudantes o grande diferencial. Fazem referência ao comprometimento dos estudantes e alunas com a escola.

Prosseguindo, agora com as questões centrais, a categoria temática a ser abordada aqui foi Educação do Campo e para isso foi apresentado os seguintes pontos ao grupo: a EELA é uma escola majoritariamente composta por estudantes e alunas que residem na zona rural, como vocês veem essa característica? Seria essa uma característica da escola? Conte-nos um pouco mais sobre a relação da escola com as famílias.

Eu não sei o que é, mas nosso público é diferente. Em outras escolas que a gente trabalha a gente não consegue fazer isso. Eu nunca me enxerguei como não daqui.

Eu não estava, mas eu sou daqui. Meu umbigo foi enterrado aqui. ” (V.M.M; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

[...] é uma relação diferenciada das outras escolas sim. O envolvimento deles com os trabalhos propostos é incrível. Eles se entregam. A relação com os estudantes, com os funcionários, com a direção, tudo te deixa a vontade, sente-se em casa. A estrada para chegar aqui, apesar de difícil, a rotina de trabalho compensa. (M.S.F; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Deu muita vontade de falar porque desde quando comecei a trabalhar tendo esse contato com os colegas de Rubim que trabalhava aqui a gente sempre conversou muito sobre isso (sobre o prazer de trabalhar na Lídio) e eles sempre pontuaram muito do alunado da Lídio Almeida, desse envolvimento, desse respeito. Todo mundo fala muito bem de como é o trabalho aqui. A gente não pode deixar perder isso. (S.S.S; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Aos poucos, o grupo vai sentindo cada vez mais a vontade e começa a surgir nos diálogos algumas inquietações. A educadora L.F.P, relata:

“Eu sou filha de Rubim, casei e vim morar aqui em Itapiru. A pergunta que sempre te fazem (aí vem o preconceito), morar em Itapiru? Trabalhar na Lídio Almeida? Então, sempre me fizeram essas perguntas. Tive a oportunidade de começar aqui na Lídio Almeida e eu nunca vi diferença por que a diferença estava em mim, o buscar. Não é porque mora aqui que as coisas são impossíveis de acontecer pra gente não. É tanto que questionam até os nossos planos de aula também, “uai, vocês trabalham isso? ”Claro! Só porque moro em Itapiru que eu não posso trabalhar isso? Então a parte assim que pega é o preconceito. E o que há de melhor, de mais positivo nisso tudo é que aqui a confiança que nosso público deposita no profissional não tem em lugar nenhum.”. (L.F.P; Oficina realizada em 08 abril de 2017).

Ainda que o a grupo estivesse começando as reflexões sobre “que escola somos? ” percebe-se que as inquietações sobre essa realidade perpassa todos os depoimentos. Nos diálogos seguintes, que trazem uma análise a partir das questões resumo e final do grupo focal que abordam Educação do Campo como categoria temática com o enfoque em “que escola somos? ”: Muito se tem falado em Educação do Campo, o que vocês pensam sobre essa questão? Para vocês, o que legitima uma escola ser uma escola do campo? Neste contexto vocês acreditam que uma formação em Educação do Campo seja importante para essa construção de escola do campo?

O grupo faz pontuações de forma isolada acerca do que seria Educação do Campo e do que seria uma escola do campo, traz como centro dos diálogos que sentem necessidade de mudança na escola. A seguir, trechos dos diálogos na fase final do grupo focal:

Até então, eu pensava que aqui era uma escola normal. Tive contato com Gilda e ela me convidou para participar da formação. [...] foi a primeira vez que ouvir falar em escola do campo. Até então, eu achava que esse negócio de menino vim da zona

rural no transporte escolar para estudar fosse normal, comum. Nunca parei para pensar sobre isso. (C.S.N.S; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

No relato acima a educadora traz o conceito de escola normal. O que seria uma escola normal? Isso demonstra que a formação dessa educadora se deu a partir de uma educação hegemônica que faz considerar estranho e alheio tudo aquilo que não atenda ou que questione essa educação fragmentada que aliena e segrega o trabalhador. Em seguida, continuou:

Agora com essas conversas aqui eu estou vendo que não é tudo igual não. Para mim é tudo novo, não sabia que a EELA é uma escola do campo, nunca tinha ouvido falar isso. Não sei ainda como é trabalhar com essa novidade. Eu sempre vou pra sala de aula com o conteúdo preparado para aula, amanhã eu vou entrar querendo conhecer primeiro essa realidade. (C.S.N.S; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Tratar a Educação do Campo como uma novidade só é possível se for compreendido como um conceito recente, no entanto, o que se sabe sobre essa mobilidade, essa ausência de conhecimento sobre a Educação do Campo é exatamente por esta ainda carecer de ser pauta das políticas públicas do país, ainda somos maioria tratados como se fôssemos um povo fadado a acabar, desaparecer. No entanto, não é possível desconsiderar que os povos do campo historicamente existem sendo construtores da luta pela terra e por uma educação de direito. A Educação do Campo visa uma formação social e política como afirmação dos direitos dos povos do campo. O depoimento acima reforça-se a necessidade de “superar um protótipo único de docente-educador” como ressalta Arroyo (2012), protótipo que faz da condição docente um molde único com formação baseada na adaptação a partir de um currículo generalista com reafirma Arroyo:

Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias nos tipos presencial ou em alternância, em comunidade, etc. (ARROYO, 2012, p.359.)

E, neste sentido, essa formação baseada na adaptação e aliada a invisibilidade histórica que essa sociedade hegemônica capitalista segregou os camponeses constituindo uma dívida social histórica.

[...] desde criança a gente ouve “é da roça, é tolo, é bobo, é isso, é aquilo, ” e a gente vai internalizando essas coisas e depois de trabalhar com esses estudantes eu percebi assim que, quando ele for chamado assim”fulano é da roça” eu penso assim, que bom! Isso é maravilhoso, assim. O comprometimento, o saber que ele acordou de madrugada com frio para poder vim pra escola e tá ali participando das aulas, então eles têm todo o meu respeito. Esse é o grande diferencial da Lídio. Por isso que aqui a coisa flui tão bem. (S.S.S; Oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Nota-se que a população do campo é vista como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Mançano (1999), afirma que “criaram, dessa forma, uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é o moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado” que aparece no depoimento acima. Essa dicotomia, moderno – atrasado, nega a relação cidade - campo.

Após as questões finais exploradas, a colaboradora Professora do IFNMG, Tânia Mares Figueiredo, coordenadora do GITEC<sup>8</sup> do IFNMG inicia seu diálogo com os participantes. Devidamente apresentada iniciou sua fala convidando o grupo de participantes a deixar o interior da escola e inicia uma caminhada rumo ao alto das imediações da escola, uma caminhada que não estava no planejamento, mas que vai fluindo e o grupo começa quebrar a surpresa com indagações de para onde estaria indo? Os participantes, aos poucos, começam observar o caminho íngreme, observar que vão ganhando distância da escola e que é a primeira vez que fazem esse percurso. Quanto mais distanciam da escola morro acima, mais o silêncio vai tomando conta dos olhares atentos e de surpresa. No ponto mais alto do morro próximo ao distrito que localiza a escola, embaixo da sombra de uma árvore, a colaboradora professora Tânia Mares chama os participantes para continuar a roda de conversa. Os participantes foram espalhando à sombra de uma árvore, enquanto a professora chamava a atenção do grupo para a importância de se construir novos olhares para se olhar o que se vê rotineiramente. Dizia da importância de não naturalizar a escola, de não naturalizar o cotidiano, pois as impressões que o grupo relatava anteriormente no grupo focal eram constituídas dos olhares sobre a escola. Questionava o que essa escola representa e onde ela se localiza geograficamente, socialmente e politicamente?

[...] Essa escola tá no meio de quê, né? E aí eu queria que vocês notassem se ela tem limites entre aquela, esse morro, a montanha que tá aqui e a escola. Onde é que tá o limite? Eu não consigo ver. Eu olho pra cá não tem mais casas, onde é que tá o limite que separa essa escola pra dizer que essa escola é urbana? Se eu olho a escola [pausa]. Assim, deem uma olhada. Dá uma olhada para vocês verem. Olhem! Olhem como é que ela tá? Assim, pra ficar melhor [subiu na árvore]. Podem subir. Olhem. Analisem onde é que essa escola tá? [...] ela tá inserida num contexto. E eu sei que contexto é esse?

Os participantes observavam a escola, o distrito e todo seu entorno em silêncio. E a professora Tânia Mares continua provocando:

[...] É, há de pensar é, se as impressões que vocês têm são verdadeiramente características dessa escola. Sabe?! Pra que a gente saiba isso é necessário que vocês

---

<sup>8</sup> Grupo Intersetorial de Trabalho em Educação do Campo do IFNMG

se envolvam [pausa]. [...] Vocês se envolvem como? Pensem! Ela não tem separação nenhuma do rural. Isso esta sendo levado em consideração? Isso é uma coisa que a gente tem que pensar também, se as nossas impressões, se aquilo que eu to trazendo, é... verdadeiramente a escola. Olhem! Continuem a olhar.

Um dos participantes quebra o silêncio, indaga meio que concluindo “então, eu posso dizer que a Lídio que está no meio do Distrito é uma escola do campo?” A professora prossegue:

[...] Então, temos que começar pensar. As impressões que nós temos é a partir do que nós enxergamos. E como é que vocês enxergam? E como nós enxergamos depende do que? Eu os convidei a vir aqui em cima pra isso. Pra que a gente pudesse refletir. [...] Isso é bem maior do que a sala de aula. Que escola é essa???

Ao retornar à escola, o grupo ainda reflexivo, a colaboradora professora Tânia Mares, pediu que o grupo retornasse o diálogo a partir do seguinte grupo temático: o que foi para vocês ir lá? O que foi para vocês ver escola dentro de um contexto geográfico e pensar sobre ela? Vocês já tinham feito isso? Aos poucos, a surpresa causada pelo deslocamento foi dando lugar há alguns depoimentos que foram trazendo outro tom às conversas. Os participantes começaram trazer para o diálogo mais dúvidas do que certeza. O processo de produção do conhecimento nunca está acabado, daí é dialógico, para além da sistematização, a inquietação dos sujeitos. Corroborando com essa ideia, Dionne (2007) ressalta essa característica do processo de formação na pesquisa-ação, definindo-a como sendo “principalmente, um processo de intervenção coletivo assumido por participantes práticos” (DIONNE, 2007, p.24) ou seja, não se encerra, é um processo, é dialógico. A prática pedagógica, o fazer docente começou a ser posto em reflexão. Os diálogos abaixo trazem esse novo olhar do grupo:

Estou aqui pensando... (pausa) que escola é essa? Estou aqui pensando que essa escola tem que vim da veia, sabe? Eu me sinto incapacitado ainda. Mas estou aqui pensando, por exemplo, estamos dois estudantes que não estão vindo porque estão sem transporte e eu fico perturbado porque o lugar dele é na sala, na escola. Eu penso que o lugar deles é na escola. O que é que nós professores estamos fazendo? Essa escola tem que correr na veia[...]. Eu preocupo e tal, mas o que eu tenho feito para, de fato, mudar isso? (D.S.J, oficina realizada em 08 de abril de 2017).

O participante D.S.J trouxe outros elementos para sua fala. Nesse momento, trouxe ao grupo a pergunta desse mesmo educador no início do grupo focal quando ele indagava se a Educação do Campo era para fixar o estudante no campo ou se ainda com toda essa “conversa” o campo continua a perder seus jovens. Aqui, o próprio educador responde, “entendi, comecei entender. É para ele pensar o lugar dele”. Outros participantes completam:

Precisamos refletir acerca da escola, da comunidade. A resposta que demos aqui faltou nós respondermos que escola é essa a partir de outros olhares. Até onde ela chega e onde ela não chega? (M.S.F, oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Escola não é só estrutura física. Ela é nós todos, ela é viva, ela é quem ela recebe, ela é nós. (D.S.J, oficina realizada em 08 de abril de 2017).

[...] no exemplo que o colega traz sobre o carro que não está pegando os estudantes, o que nós, de fato, fizemos para ajudar? Nós estamos também negando o direito dele. Em conjunto o que estamos fazendo? A escola tem que ter união e ouvir nossos estudantes. Muitas vezes fechamos os olhos. (H.S.J, oficina realizada em 08 de abril de 2017).

Nessa primeira parte da I Oficina que aconteceu pela manhã a entrevista de grupo focal trouxe, a partir da pergunta geradora “que escola somos? ”, uma escola acolhedora e com equipe que se mostrou o tempo inteiro disponível. Não somente nesse momento da oficina, a escola vem sendo acompanhada/observada no seu cotidiano e tem um grupo harmonioso e comprometido com a escola, no entanto, observa-se que a escola tem um dado que é relevante na sua estruturação, pois, a escola possui no seu quadro efetivo apenas um servidor. Os outros, são contratos temporários. Isso gera uma rotatividade no quadro da escola e ainda que o grupo demonstra compromisso e, de algum modo, pertencimento ao Distrito/Comunidade, essa rotatividade prejudica a construção de identidade da escola como escola do campo. No parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes (2002), diz, “[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]” e afirmo mais, saberes próprios dos estudantes e educadores e toda escola envolvidos com a comunidade da qual pertencem. A escola não pode ser desgarrada da sua comunidade, descolada da sua vivência. A escola é formada por todos e certamente uma formação pautada nos princípios da Educação do Campo só contribuirá na construção dessa escola do campo almejada nos diálogos e proposta aqui neste trabalho como objetivo de pesquisa se conseguirmos mobilizar para o pertencimento à escola, à comunidade e tomar como suas as demandas trazidas por essa mesma comunidade. A escola é continuidade da comunidade. Arroyo (1999) afirma a importância desse envolvimento do educador do campo com a comunidade:

Não adianta querer formar o estudante como sujeito da história, se nós, professores, mostrarmos a eles que estamos de costas para a história. Esta é a questão. O estudante tem que ver e sentir, que nós professores com eles estamos inseridos nas lutas populares, que estamos inseridos na construção de um novo projeto popular de desenvolvimento para o campo. Apenas falar sobre o desenvolvimento no campo é pouco. Isso virará música para boi dormir. (ARROYO, 1999, p. 26)

Neste sentido, o que Arroyo está nos dizendo é que você não ensina aquilo que verdadeiramente não saiba e não se sinta parte. Não existe escola sem luta e não existe luta sem escola. A escola que não responde às demandas da comunidade, bem como às demandas do conhecimento científico produzido, verdadeiramente não será uma escola que atende a sua função social que vai além de ensinar os conteúdos. Os povos do campo reivindicam esse reconhecimento de suas especificidades na escola e a formação do educador, necessariamente, torna-se um diferencial na construção dessa Educação do Campo que busca outro projeto de sociedade. Assim, não podemos perder de vista os desafios da formação do educador do campo e sua prática pedagógica que é fundamental para incorporar outra concepção de escola, que substitua a concepção tradicional de memorização de saberes pela produção de conhecimento a partir dos saberes e questões da produção e cultura dos povos do campo. Não podendo também perder o foco das questões da profissionalização devem ser tratadas: o reconhecimento da carreira docente no campo, melhores condições de trabalho; concursos que garantam estabilidade para os professores que atuam no campo e o reconhecimento dessa formação são partes da luta pela construção de escola do campo. E certamente constitui aqui um desafio para ser tratado nas próximas oficinas.

A continuidade da I Oficina a tarde se deu com o tema “O território do Vale do Jequitinhonha: quantas nhonhas tem o Jequi?” com objetivos de trazer historicidade do Vale do Jequitinhonha, sua ocupação e formação, o contexto social, político econômico e cultural do Vale e pautado em algumas questões para reflexão do grupo – Onde se assenta o seu caminhar? Que lugar é este de onde estamos falando/vivendo/construindo? Desconstruir para construir um novo Vale. Aqui conta com a participação do colaborador mestrando Edivaldo Lopes trazendo apresentação dialógica sobre o Vale. O convite foi feito por ter o senhor Edivaldo Lopes longos anos de luta pelas questões da terra da região, enquanto militante e coordenador regional da CPT – Comissão da Pastoral da Terra em Minas Gerais e também egresso da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da vida e da natureza e Matemática pela UFVJM. Agora, está mestrando pesquisando sobre questões agrárias no Vale do Jequitinhonha também pela UFVJM – Campus Diamantina / MG e membro do grupo de trabalho em Educação do Campo o GITEC do IFNMG- Campus Almenara/MG. Feitas as devidas apresentações e informado o objetivo do tema, deu-se continuidade a oficina.

O colaborador Edivaldo Lopes iniciou sua fala agradecendo. Dividiu-se a turma em 04 grupos de 05 participantes cada, brincou dizendo que queria que eles se dividissem por territórios: territórios de afinidades. Foi solicitado que cada grupo desenhasse o mapa do Vale

e o preenchesse com as informações que cada um tem no seu imaginário. O objetivo é partir desse imaginário para pensar: quem construiu esse imaginário? Como se alimenta as informações sobre o vale? O Vale é o Vale da miséria divulgado, denominado pela mídia e pelos representantes políticos? Os grupos trouxeram o Vale do Jequitinhonha nas seguintes definições: Grupo 01 – Acredita que o Vale é representado por: agricultura, coronelismo, Vale da miséria, cultura, seca; Grupo 02 – Trouxe sua apresentação numa só palavra: Cultura. Grupo 03 – O terceiro grupo também trouxe o Vale a partir da visão da Cultura “O Vale que vale amar” e belezas da natureza; Grupo 04 – Resumiu o Vale na palavra esperança, conforme fotos abaixo:



Fotos 08 e 09: Acervo pessoal da autora – I oficina 08.04.2017 - trabalhos em grupos  
Fonte: Arquivo da autora, 2017



Fotos 10 e 11: Acervo pessoal da autora – I oficina 08.04.2017 - trabalhos em grupos

Terminado as apresentações, o colaborador retomou sua fala parabenizando as apresentações e disse da importância de aprofundar essas impressões sobre o Vale. Pontuou a frase sobre o Vale que o define como o “Vale da miséria” e que precisa-se compreender esse Vale. Continuou lembrando a importância de se falar do seu lugar e começou por uma definição semântica da palavra que dar nome ao Distrito, Itapiru – *em tupi-guarani pode significar pedra fina ou repleto de pedra (ita=apiru)*. Explica que trouxe essa definição e que

os significados do lugar são construídos pelas relações que ali se estabelecem, seja, histórica, econômica, social e ou cultural, mas que são essas relações que fazem do lugar um território. Apresentou os textos utilizados para a apresentação e indicou alguns livros e artigos sobre o Vale do Jequitinhonha<sup>9</sup> e em seguida, a condução da apresentação se deu de forma dialógica e pautou a partir de cada palavra trazida pelos participantes na definição do Vale do Jequitinhonha/MG. Trouxe uma apresentação geográfica do Vale, mostrando o rio Jequitinhonha que dá nome o Vale e em seguida passou para sua divisão política e administrativa criada em 1964 criada pelo Estado em Baixo, Alto e Médio Jequitinhonha, sendo que o Distrito de Itapiru está localizado no Baixo Jequitinhonha.

O alto Jequitinhonha tem uma população de 28% no campo e 72% na cidade, o médio faz uma inversão e tem 58% da população no campo e 48% na cidade e o baixo Jequitinhonha 28,63% da população reside no campo e 71,37% vivem na cidade. A população total do território é de 179.711 habitantes e possui 7.448 agricultores familiares, 377 famílias assentadas e 4 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,64. (site do MDA). Ressaltou a necessidade de pensar esse modelo de distribuição da população e o que gera essa migração das pessoas do campo para a cidade. Afirmou que é gritante os dados da migração da população do Vale desde a sua criação administrativa em 1964, mais de 200 mil pessoas migraram do Vale. Por que vocês acham que isso ocorre?

Apareceu nas falas a falta de emprego, a seca e a falta de oportunidade de estudar para os jovens. Foi conduzindo suas falas a partir desses diálogos e ressaltou que quando se fala em Vale do Jequitinhonha logo se pensa na seca e na pobreza, conduzidos pelos elevados índices de pobreza, desnutrição, mortalidade, analfabetismo, desemprego e infraestrutura socioeconômica que ocasiona êxodo rural para os grandes centros urbanos e são resultados da falta de política pública na região. Lembra ainda que é nosso papel como educador trazer a tona a história do Vale e questionar esse silenciamento que cala o camponês, que cala o Vale.

O colaborador reforça que o Vale do Jequitinhonha é detentor de grande e exuberante potencial natural e vasta riqueza cultural, com traços sobreviventes da cultura indígena e da cultura negra. É uma região marcada pelo contraste. Por um lado, grande parte de sua população vive em extrema pobreza e seu meio ambiente vem sistematicamente sendo agredido pelas atividades mineradoras, de carvoaria e pelo uso indiscriminado do fogo pela agricultura familiar. Por outro lado, são notórias as riquezas do subsolo, promissor em

---

recursos minerais, de seu patrimônio histórico-cultural, referência para Minas Gerais e para o Brasil, de seu artesanato diversificado e de seus atrativos turísticos. Ressaltou por fim, a necessidade de o educador trazer a construção do Vale e propor seus estudantes a refletirem por que há no Vale uma concentração de terras tão grande nas mãos de poucos? É essa também função de educador, propor a reflexão para além dos conteúdos escolares. Qual é o seu papel enquanto educador do campo aqui na escola? Terminou sua fala solicitando aos presentes que na manhã seguinte quando estiverem fazendo o caminho para vir à escola olhasse com um novo olhar essa composição do Vale. Que Vale é esse?



Foto 12: Acervo pessoal da autora – I Oficina de Formação – 08.04.2017  
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2017

Por fim, após avaliação, fomos todos ao pátio da escola e encerramos de mãos dadas com a música “Não vou sair do campo”. O grupo não conhece as músicas da Educação do Campo, nesse momento foi doado a escola um cd com diversas canções ligadas a terra. Salva de palmas!!!

### **Avaliação da I Oficina**

Buscamos submeter os resultados do processo, ainda em construção, à coletividade para conseguirmos avançar nas trilhas da pesquisa. Parafraseando Barbier (2007) quando descreve bem claramente o papel do pesquisador-mediador no processo da pesquisa-ação como sendo um pesquisador engajado que milita em vez de ser indiferente. Por isso, é possível em cada etapa das oficinas essa inserção do pesquisador-militante. O processo de avaliação ocorreu de duas formas, no círculo aberto para que quem se sentisse à vontade para falar e uma avaliação escrita. De forma geral a avaliação foi positiva. No quesito sugestões, os participantes afirmaram que a metodologia foi interessante, mas sugeriram mais dinâmicas

durante o desenvolvimento das oficinas. Disseram abertos e ansiosos para o próximo encontro e solicitaram material impresso. Sugeriram que os encontros não fossem aos sábados e sim nas quintas-feiras no horário de Módulo II que o grupo já faz na escola, no caso, encontros de 04 h.

As falas foram de satisfação com o assunto que eles consideram novo que é a Educação do Campo. Demonstraram gratidão pela participação, avaliando ser fundamental e um passo importante para refletir e superar os desafios de ser uma escola do campo. Avaliaram como interessante a participação dos colaboradores.

Da perspectiva dos objetivos da oficina observa-se que foram cumpridos quase na sua totalidade e foi possível perceber uma ansiedade e vontade de participar. Fizemos a opção de deixar para a próxima oficina parte dos objetivos, em função do tempo e por acreditar que os tópicos de histórico e conceituação da Educação do Campo merecerem maior detalhamento, estes objetivos apresentados no planejamento ficaram para a próxima oficina: conhecer histórico, concepção e princípios da Educação do Campo. / Compreender os desafios postos e possibilidades de construção da Educação do Campo e legislação vigente. / Realizar um diagnóstico ou levantamento de temas geradores para fomentar a discussão e compreensão do conceito de Educação do Campo - E agora, que escola queremos ser? / Contribuir, a partir, do processo formativo com os momentos seguintes da formação.

Todos falaram das suas experiências, demonstraram um interesse grande em se descobrir o que é que faz uma escola ser uma escola do campo. As discussões foram intensas e a diversidade de opiniões enriqueceu os debates. Dentro do espaço da avaliação solicitamos ao grupo sugestão para a próxima temática da II Oficina e o grupo apenas solicitou que mantivesse essa mesma dinâmica acrescidas das sugestões já colocadas acima e que anseiam pelo histórico da Educação do Campo e legislação. Aqui se observa que o nível de maturidade do grupo referente à Educação do Campo ainda é incipiente, mas o grupo se mostrou aberto a participar em se formar um coletivo na construção da identidade dessa escola do campo.

Esta primeira oficina de formação, aqui agora denominada, diagnóstico da situação inicial foi possível tirar, duas ideias centrais, primeiro, que estão abertos a formação e a participação dessa construção, essencial para dar vida a pesquisa-ação e em segundo lugar, que a representação social que educadores campo que ali atuam, ainda se dá de forma romantizada quando se pensa no meio rural, campo. Tem percepção de que a escola traz características de campo, de rural, mas não sabem precisar de onde vem essas características. Não conseguem compreender que educação seja ela do campo ou não está atrelada a um projeto de sociedade. A ideia de trazer o Vale do Jequitinhonha nesta primeira oficina foi de

construir ou reconstruir, com os educadores, as imagens cristalizadas sobre pertencimento ao lugar onde residem. A parte desta oficina onde a parceira, Sra. Tânia Mares, contribuiu com a formação convidando os educadores a saírem da sala e andar até o ponto mais alto das imediações da escola solicitando-os que observassem que lugar é este, que território é este e quais espacialidades geográficas, históricas, sociais, culturais, econômicas que esta escola ocupa foi uma provocação aqueles a saírem literalmente da sala de aula. Olhar e perceber o que cerca a escola e sua realidade questionando-os “que escola somos e que escola queremos ser? ”, trazendo assim mais perspectivas e mais desafios para as próximas oficinas.



Foto 13: I Oficina de formação – 08.04.2017 – I Oficina  
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017

### 2.1.2 Sistematização da Segunda oficina de formação: As trilhas da Educação do Campo, concepções e princípios

A II Oficina do Educador do Campo aconteceu no dia 25 de maio de 2017 na EELA no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG, com carga horária de 4h, tendo início às 18h e finalizando às 22h. Participaram da II Oficina 21 educadores da escola, os mesmos da I Oficina acrescidos de dois que não estavam presentes na primeira.

Sendo continuidade da primeira, a II Oficina estamos caracterizando como sendo a Fase 2 – Projetação da *pesquisa* e da *ação* tendo como objetivo uma definição dos objetivos e estratégias de pesquisa e de ação a partir da sistematização da I Oficina para planejar as operações subsequentes desta *Formação do Educador do Campo*.

A II Oficina de Formação do Educador do Campo tinha como objetivos específicos a sistematização e socialização da I Oficina com os participantes; planejamento e definição cronograma para as próximas oficinas pactuando metas e objetivos; Conceituação das principais categorias da Educação do Campo com textos do caderno da Coleção Educação do Campo, volume II, “Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo” e o artigo “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo” de Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas para auxiliar na compreensão do histórico, concepção e princípios da Educação do Campo.

A partir dos objetivos apresentados deu-se início a II Oficina às 18h com acolhida dos participantes com a música “*É sempre tempo de aprender*” de Zé Pinto. Em seguida, foi feito os cumprimentos e algumas observações sobre as demandas e obstáculos para que esta segunda oficina acontecesse. Foi retomada a discussão da coletividade e do sentimento de pertencimento e do fazer coletivo que tem o cunho dessa formação. Explicitado ao grupo que a formação vem ao encontro das demandas da escola e do coletivo que a compõem e que mesmo diante das dificuldades e das condições objetivas reais de existência da escola que as formações precisam acontecer desde que seja um desejo e um objetivo deste mesmo coletivo. Ainda neste momento de observação foi dado ao grupo espaço para manifestações sobre o colocado. Dando continuidade, foi exposto ao grupo a programação da oficina bem como os objetivos desta.

Em seguida, deu-se início a sistematização da I Oficina começando com a narrativa do primeiro encontro e que deste saiu as primeiras delimitações das prioridades de pesquisa e de ação. Foi apresentado ao grupo textos com alguns resultados apontados na I Oficina para apreciação do grupo. Dentre os dados colhidos através da entrevista de grupo focal, a partir da primeira temática – Etapa I - Identificação da situação: “Que escola somos e que escola queremos ser” de que, no geral, a EELA é um ambiente de trabalho que tem uma a gestão democrática e aberta a participação de todos; todos os participantes apontaram que, no geral, a escola é acolhedora; Consideraram também como diferencial na escola o perfil dos estudantes e alunas como sendo participativos e envolvidos com a aprendizagem; todos atribuíram esse perfil dos estudantes e alunas a sua especificidade de residir no campo; todos os participantes se referem a EELA como sendo uma escola urbana; dos participantes, 03 (três) participantes trouxeram às falas questões externas à escola como interferência ao desempenho dos estudantes e alunas, como por exemplo, dificuldade de acesso à escola, grandes distâncias percorridas, perigos inerentes ao caminho de madrugada até o transporte escolar; quando levados às imediações da escola (a menos de 100 m já estava foram da zona urbana do

distrito) e solicitados que observassem quais eram os limites da escola, todos disseram ver uma escola situada na zona rural; todos os participantes consideram importante uma formação em Educação do Campo. Sobre a parte funcional da escola apresentou-se ao grupo que a escola, no ano vigente, possui 13 (treze) servidores oriundos da sede do município e 09 (nove) residentes no distrito; destes apenas 01 (um) servidor é do quadro efetivo; a escola possui, no ano vigente, 133 (cento e trinta e três) matrículas, sendo 80% residente nas comunidade rurais e fazendas da região; Após a explanação dos primeiros dados colhidos através da entrevista de grupo focal, observações e pesquisa documental foi aberto ao grupo para que pudessem refletir sobre esses primeiros dados e comentar, caso quisessem.

A partir desse momento, foi dado início a explanação do tema “Origem da escola de massas” tendo como base teórica o livro “A face oculta da escola” de Mariano Fernández Enguita com objetivo de construir junto ao grupo e mediar a reflexão deste coletivo sobre a origem desta escola da qual somos resultado. Num primeiro momento, trouxe para o diálogo “Educação e formação humana - o homem como sendo sujeito histórico”; “A formação passa pela escola, logo, que escola é essa? Qual a sua origem?” O objetivo dessa explanação justifica-se pelo resultado das primeiras análises sobre “Que escola somos e que escola queremos ser?” Muito em função de que, antes de se abordar a Educação do Campo entende-se que é importante conhecer os processos históricos em se construiu a escola. Alguns registros fotográficos da II Oficina abaixo do grupo participante:



Foto 14: II Oficina de Formação de Educador do Campo – 25.05.17  
Fonte: Arcervo pessoal, 2017



Foto 15: II Oficina de Formação do Educador do Campo  
 Fonte: Arquivo da pesquisa, 2017

Entende-se importante que não compreendamos a Educação do Campo como sendo uma educação isolada, a parte, quando na verdade é importante pensar o todo, o histórico e as condições reais que constroem a escola/educação da classe trabalhadora. O grupo de participantes desta formação tem um acúmulo teórico ainda imaturo no que cerne à Educação do Campo, haja vista que faz fundamental trazer os conceitos básicos e concepção histórica do que é o Movimento em Educação do Campo, neste sentido, há um cuidado com a intervenção/ação dentro desta pesquisa-ação, por isso esta escolha teórica de, antes de abordar estes conceitos, trazer a origem da escola/educação da classe trabalhadora para só então, a partir desta construção teórica, aprofundar nos conceitos sobre Educação do Campo. Os participantes, ainda que em silêncio, participavam com olhos atentos, concentração quebrada com a seguinte intervenção do educador A.S, que pediu a palavra:

Quer dizer então que o modelo de ensino, o estudo que a gente tem, que é passado pra gente tem hoje foi passado por uma classe dominante? Burguesa? E decidiram o que a gente deve aprender? (pausa) Então, a gente não consegue sair desse sistema? A gente forma robô? (A.S; oficina realizada em 25 de maio de 2017).

Essa reflexão do educador, essa colocação dele trouxe a luz Tonet (2014) quando afirma que “não seria viável pretender organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador.” Mas, em seguida o mesmo autor afirma também que, “no entanto, que seria possível, no interior dela, realizar atividades educativas de caráter

emancipador”. Acrescentei que, essa oportunidade de diálogo, essa pesquisa-ação, já se constitui uma oportunidade de, coletivamente, discutirmos e debatermos essas questões na busca de construir essas atividades educativas alternativas.

Dando continuidade a essa construção do processo educativo e dessa necessidade da educação trouxe para discussão o processo educativo, a educação escolar e qual contexto que temos desenvolvido nosso trabalho educativo? A educação escolar na visão dos intelectuais da classe burguesa na voz de Jhon Locke citado por Enguita (1989); a educação escolar para classe trabalhadora não pode ser esvaziada de conteúdos científicos significativos por Gramsc; a educação escolar para classe trabalhadora por Florestan Fernandes; condições de trabalho dos professores; E o que podemos fazer frente a essa educação “conta gotas” dedicada à classe trabalhadora? Feito a explanação tomando sempre muito cuidado no trato teórico trazendo recorrendo a história, aos pensadores e ouvindo o grupo.

Essa segunda oficina foi ao mesmo tempo desafiadora quanto assustadora, impossível não perceber a indignação, o ar de decepção nos olhares, outros, olhares de dúvida e o que mais estimula e alimenta o objetivo da mobilização. Aqui, é possível não vir à tona memórias dos primeiros contatos, das primeiras inquietudes que me foram descortinando meu olhar, impossível não sentir e não lembrar do impacto e do desprendimento que o descortinamento do olhar sobre o mundo nos causa. É ao mesmo tempo uma oportunidade de recomeçar e fazer de novo e ao mesmo tempo é uma quebra de tudo aquilo que você até aqui acreditou. O educador A.S, reagia questionando “*formamos robôs?* ” e a outra educadora a E.B, indignada, tomava a fala e como se pudesse falar com “os culpados” se assim fosse possível, “*por que ninguém fez nada? Por que os que escreveram essas coisas aí não evitaram que isso acontecesse?* ” Um parceiro na tentativa de contribuir respondia, “*porque quem mandava não tinha interesse em mudar.* ”

Retomando a história e aos pressupostos teóricos para que me ajudassem na construção desse processo de emancipação e retomamos os slides com a seguinte pergunta geradora, “o que estamos chamando de Educação do Campo?” De onde veio essa demanda? Nesse momento aproximava o horário de fechar a II Oficina e percebia que o grupo estava inquieto e queria voz, falar, discutir, indignar-se. Então, foi demanda que abrissemos a discussão. Foi então que o educador A.S pediu a palavra e numa mistura de indignação e indagação questionou:

Bom, agora que já compreendemos que a escola que estudamos a vida inteira nos negou a história, negou outras vozes, outro lado que nós nunca paramos para pensar e que estamos descobrindo que podemos fazer diferente, eu gostaria de saber o que

eu vou fazer com tudo isso a partir de amanhã? Agora eu já sei que aqui é uma escola do campo, que nós somos mesmo tudo da roça, eu pergunto o que é que muda? (A.S, oficina realizada em 25 de maio de 2017).

Outra educadora com o mesmo nível de indignação e ávida por respostas completou:

E, agora que já discutimos isso tudo, então, é isso que é Educação do Campo? Porque eu, quando fiquei sabendo que isso aqui era uma escola do campo e que seria feito aqui esse trabalho eu, desculpa eu falar, achei que iriam nos ensinar um fazer diferente, traz outras coisas que eu nem sei o que era. Mas, agora vejo que nós tínhamos que nos reconhecer, mas e aí que nos reconhecemos? (E.P, oficina realizada em 27 de maio de 2017).

Diante desse questionamento é importante recorremos a Konder (2003) quando ele nos diz que "o sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos" e neste sentindo é necessário que se compreenda que essa inserção só é possível a partir do "banquete" nos é servido. E parafraseando Caldart (2009, p. 36) que nossa retrospectiva histórica é ainda muito pouca para dar conta de uma análise aprofundada do processo de construção da Educação do Campo, mas essa necessidade de tomada de posição é urgente e imediata de um pensar que ajude a orientar uma intervenção na realidade. A mesma autora afirma:

Vivemos em um tempo de urgências: densas e radicais como são as questões da vida concreta, de pessoas concretas, especialmente as questões de 'vida por um fio', nos seus vários sentidos. E não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do Campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários. (CALDART, 2009, p. 36)

E é esta realidade concreta e urgente que deverá responder as indagações dos sujeitos sobre o que fazer? O que fazer agora que sabemos que somos? Mas, a final, saber é o suficiente para sermos uma escola do campo? Mas, afinal o que legitima uma escola ser uma escola do campo?

### **Avaliação da II Oficina: agora que descobrimos que somos o que devemos fazer para ser?**

Impossível negar que esta II Oficina de formação trouxe inquietações não só para o grupo de educadores como para os rumos da pesquisa, afinal, frente a pergunta da educadora E.P, "e agora, o que faremos?" Como contribuir para mobilização e emancipação destes sujeitos a partir

de práticas dentro dos princípios da Educação do Campo que deem conta da dimensão real desta escola? Como enxergar para além desta imagem abaixo?



**Foto 16: Rota transporte escolar do município sede a escola EELA.**  
**Fonte: Arquivo pessoal, 2017**

### **2.1.3 Sistematização da Terceira oficina de formação: descobrindo e construindo caminhos.**

A III Oficina de Formação do Educador do Campo ocorreu no dia 24 de agosto de 2017 na EELA. A chegada do grupo à escola no momento da Oficina é sempre de muita expectativa. Dei as boas-vindas e cumprimentos e em seguida, foi apresentado ao grupo um vídeo com homenagem aos últimos trabalhos desenvolvidos na escola. O vídeo com imagens do cotidiano da escola com fundo musical da música “Não vou sair do campo” de Gilvan Sousa. De pé e em ciclo, o grupo assistiu de mãos dadas acompanhando com palmas. Trouxe para plenária o planejamento do dia que foi construído, a partir da demanda apresentada na Oficina anterior para que fosse aprovado ou acrescido sugestão. Ficou disponibilizado ao grupo o material didático para que o grupo fizesse algumas escolhas nos textos e no material que seria utilizado nesta oficina. Para descontrair os momentos de estudos disponibilizei nossa “cesta coletiva” uns doces para adoçar a discussão.

O primeiro ponto a ser tratado com o grupo foi aprovar o planejamento para oficina do dia, fazer os acréscimos e verificar se a pauta construída na Oficina anterior pode ser mantida.

Pauta aprovada, começamos a discutir sobre os acordos para a próxima oficina, a partir da demanda e disponibilidade de trabalho do grupo. A maioria decidiu que o próximo encontro do grupo ocorreria meados de outubro. Feito isso iniciamos os diálogos.

O primeiro momento da Oficina foi dedicado a primeira hora a retomada da Oficina anterior, fomos retomando os assuntos e, juntos, fomos dialogando com os pontos estudados até aqui. Retomamos os objetivos da Oficina I e II. Numa retrospectiva dialogada onde o grupo foi pontuando os nossos avanços e pontos a avançar trazendo sempre ações práticas a partir dessas discussões.

Pauta do dia aprovada pelo grupo, iniciamos o primeiro momento desta III oficina abrindo o diálogo dos textos que já se encontravam com o grupo que seria para discussão prévia. No entanto, após uns minutos de silêncio, disseram não ter lido, na maioria. Apenas alguns professores fizeram a leitura prévia. A tarefa definida na oficina anterior que seria a leitura prévia dos textos para discussão não foi cumprida pela maioria, nesse sentido, foi necessário uma explanação pelos textos que não foram lidos para fomentar a discussão. O grupo que fez a leitura da parte do texto do Volume 01 da Educação do Campo trouxe suas análises, a partir das suas leituras. A participante V.M trouxe na sua fala a ideia apresentada no texto sobre a questão da Educação do Campo direito e ressaltou o seguinte:

Estivemos discutindo hoje na sala dos professores sobre Educação do Campo e chegamos a conclusão que é algo muito difícil de compreender, pois na nossa visão a gente já faz...só não sabíamos de todo esse contexto social e político que cerca a Educação do Campo. Não sei se a gente não se reconhece. Na verdade, estamos ansiosos por uma mudança na prática, ações no dia-a-dia que nos faça perceber essa Educação do Campo. Nós já fazemos tantas coisas aqui na escola [...] (V.M, oficina realizada em 24 de agosto de 2017).

Após a fala da educadora foi possível reforçar com o grupo que a formação do Educador do Campo não retira e nem deslegitima a autonomia e a trajetória da escola, pelo contrário, a ideia da formação é pautar discussão que busque uma reflexão dessa prática já existente a partir dos Princípios da Educação do Campo. Essa tomada de consciência política nos permite fazer outras leituras do projeto de sociedade que está posta e pensar outro projeto de sociedade pautado na emancipação. A fala acima da educadora traz novamente o desafio de fazer uma formação objetivando rever leituras e conceitos até aqui cristalizados por uma educação hegemônica. Quando a educadora V.M diz que “está ansiosa por uma mudança na prática” demonstra que ela ainda espera uma mudança externa vinda de alguém ou de algum lugar para se compreender e ter práticas a partir da Educação do Campo. É uma espera pelo outro, é uma transferência de responsabilidade para o governo que nos faz pensar sobre a

importância de uma educação que possibilite autonomia, um sentir parte. Essa transferência de responsabilidade retira a autonomia dos sujeitos das suas próprias causas.

Dando continuidade, as discussões foram avançando e os educadores se colocando diante dos temas propostos nos textos. Ainda discutindo Educação do Campo como direito, o educador D.J fez a seguinte indagação:

Em que medida, professora, essa Educação do Campo como direito é considerada nos vestibulares? Fico aqui a pensar, se devemos fazer formação para nosso aluno sem levarmos em conta o que se cobra e se pede nas universidades. Outro ponto que vejo e não dar pra negar é que quem segura as contas públicas do campo é o agronegócio. É ele quem emprega engenheiros, advogados, agrônomos e tantos outros profissionais brilhantes que atuam no campo. (D.J, oficina realizada em 24/08/17).

Diante da colocação do educador D.J exposta acima, apareceu dois pontos essenciais na discussão, primeiro, concurso e vestibular (educação) é política pública; segundo, agronegócio é um projeto de desenvolvimento de campo, sendo ambos pontos ferramentas de dominação da sociedade hegemônica capitalista. Ambos imperam sobre a definição da sociedade, o primeiro pela via da educação formando a serviço do capital e o segundo impera no campo expropriando, aniquilando e expulsando populações camponesas. Esses dois pontos, nos conduziram aos seguintes questionamentos feitos ao grupo: e àqueles que o agronegócio invisibiliza, que não viraram engenheiros e nem advogados deste mesmo projeto, estão onde? Deixaram de existir porque foram colocados à margem? Foi sugerido ao grupo o a leitura de artigo *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial de Mançano* (2008) na perspectiva de auxiliá-los a pensar a hegemonia do Agronegócio.

As discussões foram crescendo e era visível o misto de conformação e indignação do grupo, alguns duvidavam sobre o Agronegócio, outros pareciam ter certeza de tudo aquilo. A Educadora S.S desabafa:

Ah, a gente sabe disso tudo que está sendo dito, mas no fim quem manda mesmo é o latifúndio, é o agronegócio...eu nem sei muito do assunto, confesso que é a primeira vez que leio ou falo sobre isso, mas o que eu sei é que onde vamos aqui na região o que temos é isso. (S.S; Oficina realizada em 24 de agosto de 2017)

O processo de formação é, por um lado, bonito de se ver pela sua capacidade de descortinar o mundo, permitir leituras e releituras, por outro lado, é ao mesmo tempo, dolorido, pois era visível no grupo um desconforto em perceber que tiveram uma versão da história e que há muito a se compreender da realidade e das contradições que nos cercam. A invisibilidade dos sujeitos do campo é uma das vertentes do Agronegócio.

Em meio a tantas indagações surge um estudante da Educação de Jovens e Adultos que observava a discussão do pátio da escola e pede para dar uma “palavrinha”, declamando assim, em meio a oficina, o cordel de Braulio Bessa (2017), “eu nasci no interior nunca neguei a ninguém da terra que a gente vem merece todo amor lá sorri e senti dor, lá eu fui feliz demais, sempre que olho para trás quero voltar sem freio, quem esquece de onde veio não sabe para onde vai”. O momento de cordel trazido pela espontaneidade do estudante do EJA para convidar ao grupo para um Sarau literário promovido pela turma dele na escola contribuiu não só na descontração como também reforçou, poeticamente, a discussão sobre a importância de sabermos o lugar social que ocupamos.

Passado esse momento com o estudante, a educadora D.O pediu a palavra e pautou a seguinte reflexão:

Não basta ser escola do campo, ela já é, mas precisa se vincular às causas. Conhecer as origens da Educação do Campo. Conhecer que ela é demanda dos movimentos sociais e que foi, por exemplo, luta do MST essa educação pensada no campo. Então, (virando a colega) nós temos muito que saber sobre nós mesmos, pois nosso discurso ainda está muito longe de nossa prática. (D.O; Oficina realizada em 24/08/17)

A colocação dessa educadora trouxe para o debate novamente a materialidade de origem da Educação do Campo. Houve um silenciamento do grupo diante desta fala, ali o grupo parecia reconhecer que faltava na construção dessa formação de Educador do Campo. Após esse momento, foi apresentado ao grupo algumas práticas de algumas escolas que trabalham ações ligadas à Educação do Campo. Foi exposto, algumas ações na Semana da Educação para a Vida na rede Estadual de Minas Gerais onde uma escola urbana que atende 50 estudantes oriundos do campo desenvolveu atividades de mobilização e de desmistificação em relação o Assentamento Jerusalém e Ocupação Canaã no município de Rubim. Nenhum dos Educadores presentes conhecem ou já ouviram falar sobre o processo de luta pela terra dentro do próprio município e estão localizados num entorno de 30 km. Um Assentamento consolidado há 12 anos e uma ocupação em processo de conquista da terra no quintal da Escola Estadual Lídio Almeida, única escola 100% do campo, e este é um assunto silenciado na comunidade escolar. Dando continuidade, foi apresentado também um Grupo de Trabalho de Educação do Campo, o GITEC – Grupo de Trabalho Intersetorial em Educação do Campo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que promove ações de luta e de implantação de cursos dentro do IFNMG voltado a população camponesa da região. Este mesmo grupo implantou e implementou em 2016 um Curso Técnico em Agropecuária em Alternância implantado e mantido pelo IFNMG e pelos Movimentos Sociais do Campo específico aos

estudantes filhos de camponeses da região. Mais uma vez nenhum dos Educadores sabia da existência do GITEC e nem da existência do Técnico que, inclusive recebeu 04 estudantes egressos da EELA no ano de 2016. Diversas outras iniciativas foram citadas, tanto de conquistas de política pública como de resultados de lutas dos Movimentos Sociais.

Feito essa explanada, os participantes se dividiram em 05 grupos de trabalho para leitura dos cinco princípios da Educação do Campo. Ficou acertado que, ao ler os princípios, cada grupo descreveria, de acordo o princípio lido, as ações que a EELA já implementa como práticas em Educação do Campo e descrevesse mais duas ações que o grupo gostaria de implementar, a partir de agora. O grupo aceitou a proposta para a próxima oficina. Foi lembrado ao grupo a essência da Pesquisa-Ação, onde os sujeitos são participativos e responsáveis pela solução de suas questões coletivas.

### **Uma análise da III Oficina**

Essa oficina de formação foi o ponto onde nós tivemos a oportunidade de nos assumirmos enquanto sujeitos, afinal, repetir a história ou construir a nossa coletividade em prol de nossa escola do campo? Queremos uma educação contra hegemônica? O grupo teve, por algum momento, duvidoso, receoso, mas quando chamados à responsabilidade do fazer coletivo, da participação e da luta pela escola do campo, a maioria se dispôs a tentar. Considero importante trazer aqui uma análise, mais uma vez, feita pela pesquisadora que é resultado dessa luta e que iniciou essa pesquisa-ação objetivando mobilizar para emancipar, confesso que aqui doeu na alma, nessa oficina eu confesso que por algum momento cheguei a pensar que não seria possível, cheguei achar que minhas forças e que a nossa luta era infinitamente menores perto do arsenal midiático que nos injeta durante toda a vida tanto seja pela escola, seja pela sociedade, no geral. Contudo, Barbier (2007) ao ressaltar sobre o papel do pesquisador na pesquisa-ação ele revigora minha trilha reafirmando que o pesquisador na pesquisa-ação:

[...] se torna um simples mediador do processo de pesquisa. Seu papel consiste em criar as condições favorecendo uma análise do conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é o animador do grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação. [...] **Ele deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação.** [...] seu papel torna-se mais político. (BARBIER, 2007, p.57, grifo nosso)

Assim, me apossando da legitimação de Barbier (2007), souo esperançoso e fortalecedor ouvir de uma das educadoras presentes que devemos buscar que o nosso discurso se aproxime da nossa prática, fazendo menção ao grande Paulo Freire. Isso reacendeu em mim forças na continuidade da formação. Juntos, decidiram que a próxima oficina seria para pensar ações da escola junto à comunidade buscando conhecer e unir os sujeitos coletivos.

#### **2.1.4 Sistematização da Quarta oficina de formação: encerrando um ciclo e iniciando um longo caminho na construção da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida**

A IV Oficina de Formação do Educador do Campo realizada no dia 23 de novembro de 2017 foi a última oficina de formação.



**Foto 17: Iniciando a IV Oficina de Formação**  
Fonte: Arquivo pessoal, 2017



**Foto 18: Iniciando a IV Oficina de Formação**  
Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Iniciamos com uma retrospectiva das oficinas anteriores e dialogamos sobre as trilhas até aqui percorridas, principais pontos levantados na última oficina. Em seguida, a Diretora da escola S.S pediu a fala para discutir com o grupo sobre um recurso que veio para escola para ser gasto com uma viagem com os alunos. A mesma pediu a fala porque queria sugestão do grupo sobre como atrelar essa viagem à história do campo da escola, lugar em que pudesse aprender sobre Educação do Campo, vivenciar uma experiência sobre Educação do Campo com essa viagem pedagógica. Foi sugerido visita a algumas EFAs da região, visita a turma do IFNMG que faz Técnico Agropecuária em Alternância pautada nos princípios da Educação do Campo e outras. Em debate, como encaminhamento, ficamos de fazer um planejamento sobre essas possibilidades.

Nesse primeiro momento, assistimos entrevista com Mônica Molina, A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil (TV CLACSO, 2015) onde fala da trajetória de construção da Educação do Campo.



Foto 19: IV Oficina de Formação  
 Fonte: Arquivo pessoal, 2017

A ideia era pautar as discussões do dia, a partir, da entrevista. O grupo iniciou a conversa. O educador D.J fez um resumo dos principais pontos da entrevista para discussão, sendo eles, origem da Educação do Campo e luta dos camponeses pela sua existência; Conquistas das lutas dos Movimentos Sociais; as Licenciaturas em Educação do Campo; os camponeses dentro das Universidades; projeto de Sociedade hegemônico e contra-hegemônico. Enquanto assistíamos a entrevista era perceptível ao grupo como se fosse uma validação de tudo que vimos trabalhando durante esse ano de formação. Foi uma escolha interessante do ponto de vista de compreender melhor diversos pontos tratados aqui durante as oficinas, pois a última oficina quando abordamos a questão do agronegócio através de textos e de discussões pautadas nas demandas trazidas pelo grupo ficou uma lacuna no entendimento, talvez, pela “novidade” do tema para o grupo que em muitos depoimentos disseram nunca ter discutido, pensado ou estudado sobre esse assunto.

Nesse contexto, motivada por essa “lacuna” pausei a entrevista na parte em que Molina é enfática sobre a diferença de projetos de campo no Brasil: agronegócio e agricultura camponesa. Nesse momento, baixinho, como quem deixa escapar, o educador D.J, que tanto se inquietou na oficina anterior quando suas certezas sobre “heroísmo” do agronegócio foram abaladas pelas dúvidas das nossas discussões a partir dos textos, exclamou: “o agronegócio e agricultura camponesa são como água e óleo”; outra educadora confirmou, “exatamente”. Era possível, ainda era possível. Voltamos à entrevista. Antes de fazer a discussão geral dos temas trazidos pela entrevista, o coletivo escolheu parar para o lanche.

Foi possível observar durante o lanche coletivo que o café com queijo produzido pelos camponeses tinha como acompanhamento a discussão sobre o agronegócio. Havia uma inquietação como resultado.



Foto 20: IV Oficina de Formação – Lanche  
Fonte: Arquivo pessoal, 2017



Foto 21: IV Oficina de Formação – Lanche  
Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Após o lanche, abrimos a roda de discussão. Segue as narrativas:

Eu sei que a gente já vinha discutindo isso, mas agora...agora com esse vídeo eu consegui na fala dela entender melhor. É para garantir o direito do camponês. Não pode ficar carregando os meninos de uma escola pra outra. (E.A; Oficina realizada em 23 de novembro de 2017).

A colega continuou:

Apesar que a Educação do Campo surgiu por conta da luta pela terra, não quer dizer que ela seja só pra isso, é mais que educação, mas para todos os direitos que não é que eles não têm e que não chegam até eles. E assim, essa luta é para tirar a Educação do Campo do anonimato. (D; Oficina realizada em 23 de novembro de 2017)

Havia nesse momento uma necessidade de falar, como se todos tivessem despertados:

Na semana passada quando sentamos para discutir o Plano Decenal de Educação o que a gente observou quando discutíamos no exio 4 sobre o acesso, a permanência e gestão é que quando ela fala dos avanços na educação básica no vídeo, a gente percebe um avanço, mas ainda não é o suficiente, e o que mais me chamou a atenção lá foi principalmente diferença nos avanços para área rural e urbana. A gente nota uma melhoria, mas não foram suficientes no campo. (L.P; Oficina realizada em 23 de novembro de 2017).

As vezes algumas coisas chegam até nós e nós não sabemos de onde elas vêm. A gente nem tem noção que veio por conta de pessoas que lutam pra isso. Por isso é importante isso aqui que estamos fazendo: dialogando, refletindo. (D.R; Oficina realizada em 23 de novembro de 2017)

Nesse momento, acrescentei à fala da educadora que essas conquistas vieram como resultado de muita luta e de muito sangue dos Movimentos Sociais que lutam para garantir os direitos do homem do campo.

Nesse momento, é importante dar voz a uma educadora que entrou recentemente para o quadro de funcionários efetivos da escola e participa pela primeira da oficina de formação em Educação do Campo na condição educadora da escola. A participante A.A, professora de Geografia<sup>10</sup> da escola completou a discussão reafirmando o papel do educador do campo:

Nós, enquanto educadores do campo, não vamos avançar no nosso lugar se nós não conseguirmos compreender o todo. E se a gente não entender que a nossa sociedade é de luta de classe e a gente não saber de que lado a gente está, seja do Movimento Sem Terra, seja do Movimento Sem-Teto, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragem - por que eu me sinto representada em todos os Movimentos que é da classe trabalhadora- nós não vamos entender o que é Educação do Campo. Porque se a gente não entender de que lugar a gente pertence, não vai...não vai. Então, onde que tiver um trabalhador que esteja lutando pela sobrevivência eu me sinto representada. Enquanto a gente não descobre esse pertencimento de classe a gente segue admirando o agronegócio, a gente acredita que ele é pop. Somente quando a gente desvela tudo isso a gente se vê Educador do Campo. Não existe Educação do Campo sem isso. (A.A, Oficina realizada em 23 de novembro de 2017)

Essa compreensão e esse reconhecimento em nós, educadores e educadoras do campo, que aparece no depoimento da educadora são fundamentais na nossa prática pedagógica, no nosso fazer pedagógico. Essa vinda definitiva de uma educadora com formação em Educação do Campo para a escola é a semente do girassol<sup>11</sup> plantada ali naquele território.

Retomei nesse instante as primeiras indagações do grupo na primeira oficina de formação onde indagavam sobre o que havia de diferente em fazer Educação do Campo, em ser Escola do Campo e questionei ao grupo se algo aqui discutido foi criado por nós ou se o que estamos construindo é consciência política? As vozes soaram unânimes em dizer que não inventaram nada, a mudança está se dando na construção de um outro olhar. Barbier (2007) corrobora com essas vozes ao afirmar:

O pesquisador não provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudara coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2007, p.54)

Essa tomada de consciência ressaltada pelo autor é que orienta as motivações deste trabalho e Barbier (2007) continua:

[...] não se trata, entretanto, de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva [...] mas cada uma delas já pode realmente e cotidianamente,

<sup>10</sup> A educadora A.A, graduada em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Geografia e mestranda pela UFRB no Mestrado Profissional em Educação do Campo tomou posse na escola com um cargo efetivo.

<sup>11</sup> O girassol representa a luta da Educação do Campo pela resistência.

em simples detalhes da vida, mudar seu comportamento em função de sua nova visão de mundo. (BARBIER, 2007, p.72-73)

É buscando essa nova visão de mundo que este mesmo autor legitima meu envolvimento dentro da pesquisa-ação quando afirma que “o pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa” e, completa ressaltando, “ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença.”



Foto 22: IV Oficina de Formação  
Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Continuando as discussões sobre os temas trazidos na entrevista, outra educadora demonstra que havia um desconhecimento da luta e de algumas conquistas dos Movimentos Sociais do Campo e dos coletivos da Educação do Campo:

Eu não sabia do Pronera, não sabia dessa política de formação. Eu sempre vi colegas que iam tirar o CAT que é aquela autorização para dar aula quando ainda está cursando, e tinham muita dificuldade para tirar. Se a gente conhecesse dos nossos direitos, como por exemplo, essa legislação que nos ampara, talvez ficássemos mais fortes, unidos para lutar. Outra coisa, a propaganda desse agronegócio é linda, né? Agro é pop, agro é vida? (V.P. Oficina realizada em 23 de novembro de 2017).

No depoimento acima, a educadora demonstra humildade em reconhecer a necessidade enquanto educadores e educadoras do campo de conhecer mais sobre Educação do Campo, mas já demonstra avanços nessa construção. Em seguida, finalizando a discussão sobre o vídeo assistido o educador D.J, fez a seguinte colocação:

Estou aqui agora pensando que no início das nossas oficinas eu queria saber se essa Educação do Campo era para ajudar o menino ficar no campo ou sair do campo? E agora eu acho que sei a resposta. Eu estava aqui pensando no que Molina disse e estou envergonhado por saber tão pouco sobre agronegócio, campo, Educação do Campo. O que é mesmo que nós ganhamos com esse agronegócio? Estou curioso e com vontade de saber mais. Na última oficina aqui você trouxe para nós uma

realidade que está aqui debaixo dos nossos pés, um assentamento, uma ocupação e o latifúndio e nós nunca paramos para discutir sobre isso. Agora eu estou começando trabalhar isso com meus alunos. Entender mais de nós mesmos. Eu acho que já sei para que e porque Educação do Campo. (D.J; Oficina realizada em 23 de novembro de 2017).

O depoimento do educador justifica e respalda necessidade da formação do educador do campo. Propor essa reflexão dos educadores e educadoras do campo como forma de despertar a intencionalidade da sua ação docente diante dos desafios do cotidiano da escola. Essa intencionalidade de uma fazer docente precisa ser alimentada pela busca em se movimentar por outra sociedade e essa tomada de consciência passa pela mobilização. Para Bogo (2010), ao abordar a ideologia como causa, coloca esse caminhar rumo à transformação:

As ideias se movem mais que a gente, vão há lugares a que nunca seremos capazes de chegar. Elas gastam energias e se não forem para a prática enfraquecem e morrem. Este é um dos grandes limites da utopia [...] O que limita a imaginação e a motivação de ir mais longe é, sem dúvida, a qualidade das ideias, que não conseguem compreender e formular as respostas certas que devem dar às necessidades concretas (BOGO, 2010, p.215)

Bogo (2010) corrobora com a nossa crença de que é necessário não se limitar e essa articulação pela tomada de consciência entre a intencionalidade e uma prática em Educação do Campo é um caminho necessário à condução das transformações necessárias. Notamos que essa nova postura, esse novo jeito de olhar o que antes era apenas visto foi a semente inicial para um despertar coletivo. A Educação do Campo não existe sem essas ideias, como afirma Bogo (2010), que nos leva a lugares que, sem elas, nunca seríamos capazes de ir. Quando o Educador D.J, afirma, que agora ele começa a entender para que serve a Educação do Campo, ele está nos dizendo que precisamos continuar a fomentar essas ideias transformadoras.

Num terceiro momento da oficina, após essa roda de conversa sobre a entrevista de Molina, demos início aos trabalhos em grupos, conforme haviam sido formados na oficina anterior para estudar a legislação e os princípios. Fizemos uma leitura cronológica dos principais marcos da legislação da Educação do Campo e decidimos discutir o Decreto nº 4.352/2010 por considerarmos ele uma validação das resoluções anteriores. Nenhum dos educadores da escola, exceto a educadora A.A com habilitação em Educação do Campo que entrou recentemente para a escola, conhecia o Decreto antes das oficinas. Feito uma pequena apresentação do que se trata o referido Decreto, o grupo deu início a leitura compartilhada e estudo coletivo. Ao ler, no Decreto, a definição de populações do campo, perguntei se alguém ali presente se via representado naquela definição de população camponesa. Todos se disseram que sim e um dos educadores, o D.S.J, desabafou “nossos alunos são filhos dos

trabalhadores assalariados rurais, nunca tinha parado para pensar. ” Dando continuidade a leitura, a definição de escola do campo deixou o grupo eufórico, surpreso. Interessante, que até então, durante as oficinas e no dia-a-dia da escola muitos deles já repetiam “ser escola do campo”, mas só agora lendo a legislação é que permitiram a legitimação de todas as discussões sobre escola do campo. Outra educadora a E.S.Q, lembrou, “ a escola está aqui desde 1962 e só em 2010 conseguiram criar uma lei dizendo que somos escola do campo”, nesse momento fui ao encontro do raciocínio lembrando da luta dos Movimentos Sociais do Campo na construção da Educação do Campo.

Dando continuidade ao estudo do Decreto, chegou aos princípios no Art.2º. Os educadores começaram a discutir em que medida a EELA tem na prática esses princípios. Trouxeram para a discussão a Feira Ambiental da escola, possibilidade de roda de conversa uma vez ao mês junto à comunidade escolar e famílias dos estudantes para planejar e discutir ações da escola, utilizar parte das reuniões quinzenais de Módulo II de professores para dar continuidade às discussões acerca da diversidade dos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e todos os outros que envolvam a comunidade escolar e os estudantes e várias outras possibilidades a partir de princípios da Educação do Campo. A educadora D.R fez a seguinte colocação:

Nós já estamos compreendendo e reconhecemos que estamos nesse contexto da Educação do Campo. E também descobrimos que já fazemos algumas coisas que vão ao encontro do princípios da Educação do Campo, mas nós precisamos levar isso agora para nossa prática, de forma consciente. Fazer chegar aos alunos, discutir com todos essa nossa realidade. Porque assim como nós, professores aqui da Lídio não sabíamos, nossos alunos nunca ouviram falar em Educação do Campo, escola do campo, sujeito coletivo, sujeitos de direito, legislação, luta, movimentos sociais, etc. Como vamos aproximar nosso discurso da nossa prática? É isso que vamos construir a partir de agora. (D.R. Oficina realizada em 23 de novembro de 2018)

Do ponto de vista da mobilização, a partir das oficinas de formação, esse depoimento demonstra o quão importante foi essa construção coletiva e certamente o depoimento da educadora reafirma a necessidade da elaboração do PPP da escola tendo como base essa compreensão mínima do que é ser uma escola do campo. O discurso e a prática têm de ser o mais próximo possível. O debate continuou e, o grupo reconheceu que o PPP pedagógico é a base de toda escola e sendo uma escola do campo é fundamental ter neste as especificidades de residir e ser do campo. No Art.7º, inciso III, quando trata da organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo e condições climáticas, o grupo percebeu que poderão se organizar de forma que o período chuvoso não atrapalhe a aprendizagem dos estudantes. A educadora A.A, afirmou que não dá mais para aceitar PPP construída para “gaveta” e afirmou

o compromisso da escola nesta elaboração. Comecei a ler, nesse momento, pela primeira vez para o grupo, o texto insere-me neste trabalho, “O lugar social da pesquisadora: por onde andei?”. Com o texto exposto no telão foi necessário que o coletivo terminasse a leitura comigo, a emoção tomou conta de minha voz e sem o coletivo eu não conseguiria ler sozinha. Nas últimas linhas os abraços me energizaram novamente. Afinal, o que é ser escola do campo?

### **A formação de educadores do campo continua...**

Considerando o tempo e o prazo deste mestrado profissional a pesquisa-ação encerra um ciclo por uma questão temporal em função da sistematização das experiências do relatório científico demandado pelo tempo institucional, contudo, quem decide pelo fim ou não de um trabalho são os que verdadeiramente estão legitimados a assim fazê-lo, se é que é possível por fim às demandas reais e objetivas de uma realidade concreta, conforme ressalta Barbier (2007):

Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo. Os pesquisadores profissionais podem decidir que é assim por razões de tempo, de dinheiro ou outra (implicação), mas somente os membros do grupo-alvo têm a última palavra. (p.144-145)

E foram os membros do grupo que apontaram novas tarefas e demandou pela continuidade de ações que vão muito além do tempo deste trabalho, mas que fica como possibilidade de se fazer escola do campo. O grupo começou dialogar sobre fazer um encontro com toda a escola, envolvendo todos da formação, parceiros, família e toda a comunidade, seria este o primeiro passo para abertura da escola como escola do campo e unir esforços nessa efetivação de práticas em Educação do Campo. Ficou acordado como tarefa do grupo a organização desse momento na escola, seria o primeiro encontro da escola do campo com a comunidade para dialogar sobre essas conquistas enquanto Educação do Campo para os próximos meses.

Contribuindo com a sistematização da experiência vivida e a continuidade da formação o capítulo seguinte contém as tessituras do fio condutor do processo formativo dessa pesquisa comprometendo-se em estabelecer o elo e a interconexão de todos os momentos formativos.

### 3.0 TESSITURAS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA ESCOLA DO CAMPO

A pesquisa-ação não convém nem aos “mornos”, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos. [...] na sua intersubjetividade, leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar.  
(BARBIER, 2007. p.33)

Muitas aprendizagens ficam para mim ao desenvolver essa pesquisa-ação. Aprendizagens que ficam para a pesquisadora, para a professora e, certamente, para a menina do cheiro da maçã. Para refazer todo esse percurso e permitir que a menina do cheiro da maçã se tornasse uma mulher de luta e emancipada, a educação foi o único caminho, não o mais fácil, mas o que permitiu a emancipação daquela menina do cheiro da maçã. As aprendizagens emergem da experiência vivida e remetem às histórias vividas e compartilhadas ao longo dessa construção de diferentes modos e vozes.

Neste sentido esse texto traz na sua essência a trama entre a concepção e princípios da Educação do Campo e a formação de professores, colocando em evidência os acordos pactuados através da pesquisa-ação, assim como, as trajetórias, narrativas, percepções e impressões sem perder de vista que o objetivo geral da pesquisa é desenvolver a formação docente como estratégia de mobilização para afirmação de escola do campo.

Na perspectiva da luta é fundamental pensar a Educação do Campo como sendo a luta por outro projeto de sociedade nas concepções de política pública, de educação e de formação humana, nesta perspectiva o processo de construção de escola do campo está diretamente fundada na sua materialidade de origem que é a luta pela terra. A construção da Educação do Campo passa pelo direito à terra como função social e promoção da vida, portanto, atrelada a um processo de construção de uma sociedade contra hegemônica aqui motivada pela especificidade da EELA de atender 100% de estudantes oriundos do campo, logo, escola do campo e necessita se reconhecer e se constituir como tal. Assim sendo, norteia os princípios da formação dos professores que ali atuam.

E na perspectiva da formação de professores a luta pela Educação do Campo extrapola os muros da escola, e significa que trouxemos a intencionalidade maior que foi a contribuição na construção de processos capazes de provocar mudanças na utilização e na produção do conhecimento do/no campo, rompendo com a fragmentação na produção do conhecimento. Nossos objetivos sociais e formativos exigiu do grupo um trabalho de apropriação e de

produção teórica sério, compreendendo a realidade e o mundo numa compreensão de vínculo orgânico entre o que se vive e o que se estuda na EELA.

Na perspectiva da escolha metodológica no desenho da trilha da pesquisa adotamos a pesquisa-ação por ter nesta escolha a possibilidade de fazer e pesquisa e ser parte da pesquisa e da ação. Ação esta pautada na coletividade e numa participação efetiva dos sujeitos onde a pesquisadora atua como militante de uma causa onde os sujeitos são participativos. Essa dinâmica de mudança que a pesquisa-ação permite constituir-se como base para o desenvolvimento de uma identidade de escola do campo.

Neste cenário de investigação as principais tramas vivenciadas durante as oficinas de formação docente serão brevemente tessidas a seguir:

O chão da EELA e as suas contradições postas se constituíam uma complexidade fértil para pesquisa. Em um dos primeiros contatos com o coletivo de professores, estes afirmaram quando indagados sobre escola do campo que a noção de campo que conheciam era o campo de futebol, outros acreditavam que uma horta na escola definia esta especificidade na origem do campo. Essa representação de escola do campo numa visão teoricamente imatura foi meu primeiro estímulo a considerar esta escola passível de pesquisa, não uma pesquisa que os limitasse, mas uma pesquisa-ação que desse conta das demandas próprias da escola, que os tornassem participativos e sujeitos políticos dentro de uma coletividade.

Esta construção de concepção de escola do campo o grupo não tinha dificuldade em perceber o que concebeu como naturalizado, mas compreender que esta lógica perversa é a lógica do capitalismo, é a lógica da sociedade hegemônica, e mais, era perceber que existe uma sociedade hegemônica que nos coloca na passividade. Era o caminhar para pensar outro Vale do Jequitinhonha que não fosse o Vale da miséria, amplamente divulgado pela mídia e enraizado na definição que os professores trouxeram na definição do nosso território na primeira oficina. Foi necessário discutir essa construção de escola pensada não para liberdade e construção do pensamento crítico, mas para segregar passivamente.

A pesquisa-ação emancipatória que é a compreensão da pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica, exigiu-se do professor a formação da consciência de classe e de sociedade na qual estamos inseridos, e, foi nesta perspectiva de formação atrelada ao materialismo histórico dialético que fomos construindo nas formações onde num dado momento pôde se considerar um grande avanço o reconhecer da especificidade da escola do campo nos detalhes de uma construção que pode parecer mínima, mas refletia nas ações cotidianas da escola, uma perspectiva de participação, a colaboração nas atividades coletivas,

o se apresentar nos espaços como professor de escola do campo e os pequenos esboços de construção de ações para se tornar escola do campo.

Nos desdobramentos da pesquisa outras trilhas foram (re) desenhadas e, portanto, sem fim, mas ciclos que se encerram e se abrem em outras possibilidades. O grupo de professores educadores do campo, agora assim denominados, ávidos por novas formas de olhar os estudantes, a escola e toda a comunidade que a constitui como um movimento contraditório não linear e se abre para outros horizontes, portanto, trilhando novos caminhos, seja na construção do seu Projeto Político Pedagógico ou na efetivação de práticas endossadas pelos princípios em Educação do Campo, certamente não será como antes da formação, agora, sabe-se, compreende-se como escola do campo. As próximas trilhas serão construídas por cada homem, cada mulher e por todos os sujeitos coletivos que ali constroem educação, Educação do Campo.

Nas mais diversas tessituras ali tessidas por cada um daqueles que ali se dedicaram, se propuseram e se deram a oportunidade de novas construções fica a mensagem de que a Educação do Campo é uma forma de se organizar e de resistir. Em cada momento tecido, cada gesto de dúvida, de receio e de despertar a certeza de que fundamental compreender essa totalidade que define o lugar social que o sujeito ocupa.

Os professores educadores da Escola Estadual Lídio Almeida, que nos mais diversos momentos desta construção, demonstraram receio e desconstrução de certezas, se desafiam ir além do cheiro da maçã, a trilhar novas construções coletivas na busca constante por emancipação. Repensar o lugar social de cada homem, cada mulher e de cada professor da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. **Por uma Educação do Campo.** (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. *Políticas de formação de educadores (as) do campo.* Cad. Cedes, Campinas, 2007, 27.72: 157-176.
- \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2).
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007, 159 p.
- BESSA, Braulio. Eu nasci no interior. **Youtube**, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jl88r>
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes.** São Paulo, **Expressão Popular**, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Decreto nº7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União, Brasília**, 5 de novembro de 2010.
- BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Secretaria de Estado dos Negócios do Império**, 20 de setembro de 1850.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário, 18 nov de 2016. Disponível em <http://www.mda.gov.br>.
- CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. educ. saúde*, Jun 2009, vol.7, no.1, p.35-64. ISSN 1981-7746
- \_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Pag. 64-79.
- \_\_\_\_\_. FETZNER, Andréa; FREITAS, Luiz Carlos de; RODRIGUES, Romier. **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 248 p.
- \_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** *Trab. educ. saúde* vol.7 no.1 Rio de Janeiro Mar./June 2009.

CLACSO TV. A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil. **Youtube**, 05 nov. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rM4y>

COSTA, Francisco de Assis.; CARVALHO, Horácio Martins de. **CAMPESINATO: dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília:Liber Livro Editora, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad: Tomal Tadeu da Silva Porto Alegre Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. In: **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos** --1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

\_\_\_\_\_. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Antônio Márcio Buainain (Editor). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil..** Campinas: Editora da Unicamp, 2008c p. 173-224.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978.

KONDER, Leandro. **A dialética e o marxismo**. *Trabalho necessário*, ano 1, n. 1, 2003.

MAIA, C. J. **Lugar e trecho: gênero, migrações e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha**. Viçosa: UFV, 2000. 182p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural).

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MINISTERIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Referencias para um Programa Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: Mineo, 2003.

MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa. Diretoria de Processo Legislativo. Gerência-Geral de Consultoria Temática. Fonte primária:** \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a Superintendência Regional de Ensino, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/escolas/2013lista\\_de\\_escolas/03\\_lista\\_escolas.xls](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/escolas/2013lista_de_escolas/03_lista_escolas.xls). Acesso em: 10 jun. 2017

MOLINA. Mônica C.; SÁ. Laís Mourão. Escola do Campo. In: **dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o prona e o procampo**. *Reflexão e Ação*, 2014, 22.2: 220-253.

\_\_\_\_\_.; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOURA, M. M. **Os desertados da terra: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. Coleção Corpo e Alma do Brasil.

PIMENTA, Laura Nayara. Editorial. In: **Informativo Polo Jequitinhonha. Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha**. 2015.54p.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. **Lembranças do Mucuri e Jequitinhonha**. Contagem: Cedefes, 1996. 235 p.

RIBEIRO, José Luís Duarte; RUPPENTHAL, Carla Simone. **Estudos Qualitativos com apoio de grupos focais**. 2ª Semana de Engenharia de Produção e Transporte. Porto Alegre. Dezembro, 2002.

RODRIGUES FILHO, José. Anotações de palestras e seminários. Programa de Pós-Graduação em Administração. Curso de Mestrado em Administração. **Universidade Federal da Paraíba**. 2006.

ROCHA, Gilda Rodrigues. **Práticas literárias em escola urbana que recebe estudantes do campo**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.

SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. **Comunidades Quilombolas em Minas Gerais no Século XXI – História e Resistência**. CEDEFES. 1a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SERVILHA, Mateus de Moraes. **O Vale do Jequitinhonha Entre a “Di-Visão” pela Pobreza a sua Ressignificação pela Identificação Regional**. NITERÓI/RJ: UFF, 2012. 354

p. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. 2014 p.10

**APÊNDICE A** - Questões diagnósticas I Oficina de Formação do Educador Do Campo "*Que escola somos e que escola queremos ser?*"

**TEMA 02 - O território do Vale do Jequitinhonha**

- 1) Para você, O Vale do Jequitinhonha é o “Vale da miséria”?
- 2) Como, nós, sujeitos participativos e construtores dessa história podemos desmistificar o nosso Vale?

**TEMA 03 - Que escola somos?**

1. Como têm contribuído na construção da EELA?
2. O que há na EELA que veem como positivo e o que veem como pontos a serem melhorados/construídos?

**TEMA 04 - A Educação do Campo, seu histórico, concepção, princípios e legislação**

1. O que é Educação do Campo?
2. O que é uma escola do campo?
3. A EELA é uma escola rural ou uma escola do campo?

**APÊNDICE B - Programação da I Oficina de Formação do Educador do Campo****Dia 08 de abril de 2017****Manhã**

8:00h - Acolhida com música e café coletivo

8:30h - Apresentação da pesquisa e da pesquisadora – Participação de Profª Tânia Mares

9:00h – Apresentar ao grupo o planejamento do dia – Esclarecer sobre entrevista de grupo focal – Entregar texto sobre grupo focal.

9:30 – Iniciar a entrevista propriamente.

12:00h- Intervalo para almoço

**Tarde:**

13:30h- Acolhida

13:45h- Apresentação – Edivaldo Ferreira Lopes (CPT – UFVJM)

14:00h- Historicidade do Vale do Jequitinhonha com Edivaldo Ferreira Lopes

15:45h - Lanche coletivo

16:00h - Espaço dialógico sobre Educação do Campo – Chuva de ideias dos GTs

15:45h- A Educação do Campo, seu histórico e concepção

17:30h- Documentário sobre Escola da ponte - Espaço dialógico e encerramento - Apresentar

**Obs.:**

**Projeto de Formação de professores do campo “Semear e Colher”**

**APÊNDICE C** - Ficha de avaliação utilizadas nas oficinas de Formação do Educador do Campo

Prezado(a) educador(a), solicitamos sua contribuição para a avaliação .

<b>ITENS</b>	<b>Muito boa</b>	<b>Boa</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
1.1) Alcance dos objetivos				
1.2) Metodologia				
1.3) Importância do deste processo formativo				
1.4) Grau de participação				
1.5) Mediadores\colaboradores				
1.6) Lugar e ambiente				
1.7) Atingimento dos objetivos propostos				
1.8) Atendimento às expectativas pessoais				
1.9) Nível de Aprendizagem sobre os temas propostos				
1.10) Tempo para a realização das atividades propostas				
1.11) Organização geral				
1.10) Aplicabilidade				
1.11) Perspectiva de continuidade				

**1 - Qual a contribuição dessa *Oficina* Formação do Educador do Campo para sua formação acadêmica e profissional?**

**2 - Quais comentários adicionais, sugestões, pontos fortes ou fracos que gostaria de destacar em relação a esta I Oficina de Formação de Educadores do Campo?**

**APÊNDICE D - Tópico guia de entrevista de grupo focal - I Oficina**

1. Quando você começou a trabalhar na escola como o que pensava sobre a EEELA?
2. E agora, depois das primeiras impressões, como a vê?
3. Para vocês a EELA tem um diferencial?
4. O que você considera positivo na EELA?
5. O que você considera como aspectos ainda a serem melhorados?
6. Motivações para estar trabalhando aqui?
7. A EELA é uma escola majoritariamente composta por estudantes que moram na zona rural, como vocês veem essa característica?
8. Nos fale um pouco da relação da escola com as comunidades/famílias de origem dos estudantes...
9. Fale um pouco mais sobre essa característica da escola?
10. Muito se tem falado em Educação do Campo nos últimos anos, o que vocês pensam sobre essa expressão? O que vem a sua cabeça sobre isso?
11. Vocês acreditam que uma formação é importante sobre Educação do Campo?
12. Para vocês, a EELA é uma escola do campo?
13. Para vocês, o que legitima uma escola ser uma escola do campo?
14. Como é a EELA para você...

Mediar as discussões com objetivo de manter o foco da discussão, mas deixar o grupo se sentir à vontade para conversarem entre si.

APÊNDICE E - Itens de verificação da entrevista de grupo focal - I Oficina

<b>MÉTODOS DE ENTREVISTA APÊNDICE</b>	
<b>ETAPA</b>	<b>ITENS DE VERIFICAÇÃO</b>
<b>1. Definições iniciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Definir claramente os objetivos de estudo:</b> Identificar as representações sociais da EELA.</li> <li>✓ <b>Identificar o público a ser pesquisado:</b> Grupo de educadores da EELA</li> </ul>
<b>2. Detalhamento do estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Definição do número de sessões:</b> 01 seção na I Oficina</li> <li>✓ <b>Definição do local, dia e hora:</b> Na Escola Estadual Lúcio Almeida, Distrito de Itapiru no dia 08/04/17 das 9h as 12h.</li> <li>✓ <b>Infra-estrutura necessária:</b> sala de aula em círculo, gravador, filmadora.</li> <li>✓ <b>Definição da forma de registro das informações:</b> gravação áudio, gravação fílmica e registro escrito.</li> <li>✓ <b>Escolha do moderador e auxiliares:</b> Moderadores: Gilda Rodrigues Rocha e Tânia Mares. Auxiliares: Ana Elisa Antunes Oliveira<sup>12</sup></li> <li>✓ <b>Definição do número de participantes (por sessão):</b> 15 pessoas</li> <li>✓ <b>Definição do perfil dos participantes:</b> <b>educadores</b> da educação básica de uma escola do campo</li> <li>✓ <b>Seleção dos participantes:</b> formação do educador do campo</li> <li>✓ <b>Convite aos participantes:</b> convite oral</li> </ul>
<b>3. Roteiro de questões (por sessão)</b>	<b>15. Questão Inicial:</b> Quando você começou trabalhar

<sup>12</sup> Ana Elisa Antunes de Oliveira - Mestranda da linha Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico das escolas do campo do Mestrado Profissional em Educação do Campo - UFRB - Campus Amargosa/BA

	<p>na escola como o que pensava sobre a EEELA? E agora, depois das primeiras impressões, como a vê? Motivações para estar trabalhando aqui?</p> <p>16. <b>Questão de Transição:</b> Para vocês a EELA tem um diferencial? O que você considera positivo na EELA? O que você considera como aspectos ainda a serem melhorados?</p> <p>17. <b>Questões centrais:</b> A EELA é uma escola majoritariamente composta por estudantes que moram na zona rural, como vocês veem essa característica? Nos fale um pouco da relação da escola com as comunidades/famílias de origem dos estudantes... Fale um pouco mais sobre essa característica da escola?</p> <p>18. <b>Questão resumo:</b> Muito se tem falado em Educação do Campo nos últimos anos, o que vocês pensam sobre essa expressão? O que vem a sua cabeça sobre isso?</p> <p>19. <b>Questão final:</b> Para vocês, a EELA é uma escola do campo? Para vocês, o que legitima uma escola ser uma escola do campo? Nesse contexto apresentado por vocês faz acreditar que uma formação de educador do campo seja importante?</p>
<p><b>4. Alternativas de análise</b></p>	<p><b>Possibilidades de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Critérios de classificação das informações:</li> <li>✓ Comparações que poderão ser feitas:</li> </ul>

**APÊNDICE F - Questões diagnósticas Para II Oficina**

**MOMENTO 01** – sistematização e socialização da I Oficina

**MOMENTO 02** – Como se deu a formação da escola que temos? A origem da escola de massa. Livro base “A face oculta da escola” de Mariano Fernández Enguita.

**QUESTÕES PARA TRABALHAR, EM GRUPO, A PARTIR DOS TEXTOS ENTREGUES PARA LEITURA:** o caderno volume II da Coleção Educação do Campo “Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo” e o artigo “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo” de Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas.

GT 1 – Educação básica do campo – pág. 07 a 10

GT 2 – O lugar do Campo na sociedade moderna – págs. 12 a 16

GT 3 – Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo

GT 4 – Avanços na construção da Educação do Campo – págs. 20 a 23

GT 5 – Construção da escola do campo: questões às suas práticas – págs. 24 a 27

GT 6 – Questões à formação de educadores do campo – págs. 27 a 29

**APÊNDICE G-** Programação da II Oficina de Formação do Educador do Campo**Dia 25 de Maio de 2017****1º momento**

18:00h - Acolhida com música e dinâmica de grupo

18:15h – Sistematização, coletiva, da I Oficina .

18:40 – Estabelecer cronograma e planejamento para III Oficina de formação com o coletivo.

19:00 – Dialogando sobre a “Origem da escola de massas”.

20:00 – Lanche coletivo “café da roça”.

**2º momento:**

20:15h- Discussão sobre “Origem sobre escola de massa”.

20:30h- Educação rural e Educação do Campo, Educação do Campo ou no Campo? Como se deram essas construções? Educação do Campo: histórico e concepção.

21:30h- Discussão sobre os tópicos apresentados sobre essa construção da Educação do Campo.

21:45 – Apresentação de textos para leitura e apresentação em plenária na próxima oficina, III Oficina.

22:00 – Avaliação coletiva e individual do processo de formação - Encerramento

**APÊNDICE H** – Programação da III Oficina de Formação : Construção do processo de emancipação - Caminhos a trilhar

**Data:** 24/08/2017 - **Local:** Escola Estadual Lídio Almeida – Itapiru / MG

**Participantes:** 21 participantes

### **EMENTA**

III Oficina de Formação de educador do campo. Sistematização e socialização com os pares da II Oficina. Dar continuidade a construção do histórico e concepções da Educação do Campo. Estudo dos princípios da Educação do Campo. Plenária de discussão a partir dos trabalhos em grupo da última Oficina. Estudo coletivo do Projeto Político Pedagógico da escola.

### **JUSTIFICATIVA**

A III Oficina de formação do Educador do Campo vem dar continuidade as duas primeiras oficinas ocorridas no primeiro semestre de 2017. Ainda em construção, esta oficina é fruto das demandas discutidas e apresentadas pelo grupo a partir da pesquisa-ação que vem sendo desenvolvido na escola. Considerando o percurso trilhado até aqui nas primeiras formações propõe as primeiras discussões acerca da construção do Projeto Político Pedagógico da escola a partir dos princípios da Educação do Campo.

### **OBJETIVOS DA III OFICINA**

- Sistematizar e socializar a II Oficina com o grupo.
- Planejar e definir cronograma para as próximas oficinas pactuando metas e objetivos.
- Conhecer histórico, concepção e princípios da Educação do Campo. (continuidade)
- Leitura coletiva do Projeto Político pedagógico da escola;
- Conhecer legislação e princípios da Educação do Campo;
- Construir, coletivamente, a partir do processo formativo as próximas etapas de formação.

### **METODOLOGIA**

A metodologia será conduzida pela estratégia da pesquisa-ação com atividades que priorizem a dialogicidade e participação dos sujeitos em todo processo formativo garantindo à auto-organização, autonomia e construção crítica do conhecimento. Para tanto recorreremos a

leitura compartilhada de alguns textos de Caldart e Molina; leitura coletiva do Projeto Político Pedagógico fazendo paralelo com os princípios e a legislação da Educação do Campo.

A oficina acontecerá em 02 momentos:

**1º momento – Início as 18h** - Acolhida com uma dinâmica (a definir). Apresentar os pontos do planejamento para essa oficina.

**Em seguida, iniciar a SISTEMATIZAÇÃO** da II Oficina socializando, em linhas gerais, os resultados. Após esse primeiro momento, convidar o grupo a planejar e estabelecer cronograma para as próximas oficinas pactuando metas e objetivos. Em seguida, solicitar aos participantes os principais pontos dos textos lidos para discussão em plenária, mediar as discussões e anotar na lousa os principais pontos colocados pelo grupo.

**Lanche coletivo das 20h as 20hs15min.**

**2º momento – Iniciar as 20hs15min.** Num segundo momento, propor ao grupo o estudo do PPP a luz da legislação pertinente da Educação do Campo e seus princípios. Levar a legislação pertinente para ser apresentada, iniciar leitura dos princípios. Aproveitar este momento para ressaltar a importância de luta dos movimentos sociais e a legislação como resultado/conquista das lutas pelos movimentos sociais do campo. Indicar a leitura do PPP, em GTs, para discussão na próxima oficina. (em construção, a ideia é trazer o PPP atrelado a legislação e princípios).

O grupo é parte do processo formativo e a esse estágio das formações sobre Educação do Campo já se pode iniciar as discussões sobre O PPP da escola, provocar a reflexão para as questões aqui abordadas. Por fim, proceder com a avaliação oral com sugestões para as próximas oficinas, caso queiram, passar lista de presença e formulário de avaliação por escrito.

## **AVALIAÇÃO**

Coletiva, oral e escrita. Deixar o grupo se construir coletivo e participante na construção dessas oficinas. Defendemos a avaliação da aprendizagem como um processo que não se resume ao juízo de valor sobre um produto, mas no conceito de avaliação como uma prática contínua e que deve ser situada no centro de toda ação formativa. Avaliação oral e coletiva sobre a oficina e escrita num formulário solicitando sugestões e críticas.

## **APÊNDICE I – Programação da IV Oficina de Formação**

**Data:** 23/11/2017      **Local:** Escola Estadual Lídio Almeida – Itapiru / MG

**Participantes:** 21 Participantes

### **EMENTA**

IV Oficina de Formação de educador do campo. Sistematização e socialização com os pares da III Oficina. Dar continuidade a construção do histórico e concepções da Educação do Campo. Estudo dos princípios da Educação do Campo. Plenária de discussão a partir dos trabalhos em grupo da última Oficina. Estudo coletivo do Projeto Político Pedagógico da escola.

### **JUSTIFICATIVA**

A IV Oficina de formação do Educador do Campo vem dar continuidade as três primeiras oficinas ocorridas durante o ano de 2017. Esta oficina é fruto das demandas discutidas e apresentadas pelo grupo a partir da pesquisa-ação que vem sendo desenvolvido na escola.

### **OBJETIVOS DA II OFICINA**

- Sistematizar e socializar a III Oficina com o grupo.
- Planejar e definir Oficina de fechamento na escola;
- Conhecer histórico, concepção e princípios da Educação do Campo. (continuidade)
- Discutir legislação e princípios da Educação do Campo;
- Construir, coletivamente, a partir dos Princípios da Educação do Campo, ações que a EELA já executa e ações que gostariam de vir a desenvolver na escola.
- Abrir debate a construção do PPP.

### **METODOLOGIA**

A metodologia será conduzida pela estratégia da pesquisa-ação com atividades que priorizem a dialogicidade e participação dos sujeitos em todo processo formativo garantindo à auto-organização, autonomia e construção crítica do conhecimento.

A oficina acontecerá em 02 momentos:

**1º momento – Início as 18h** - Acolhida. Apresentar os pontos do planejamento para essa oficina.

**Em seguida, iniciar a SISTEMATIZAÇÃO** da III Oficina socializando, em linhas gerais, os resultados. Após esse primeiro momento, convidar o grupo a planejar para a próxima oficina de fechamento da formação. Em seguida, solicitar aos participantes os principais pontos da leitura da legislação para discussão em plenária, mediar as discussões e anotar na lousa os principais pontos colocados pelo grupo.

**Lanche coletivo das 20h as 20hs15min.**

**2º momento – Iniciar as 20hs15min.** Num segundo momento, apresentar ao grupo a legislação e os princípios, propor que, em grupos de 05 membros, cada grupo ficará com um princípio para representar com ações que a escola já faz ou venha fazer dentro dos princípios. 15 minutos para a construção. Após, deixar os grupos apresentar ações possíveis que a Lidio faz ou venha fazer representando os princípios da Educação do Campo. Propor ao grupo o estudo do PPP a luz da legislação pertinente da Educação do Campo e seus princípios. Aproveitar este momento para ressaltar a importância de luta dos movimentos sociais e a legislação como resultado/conquista das lutas pelos movimentos sociais do campo. Indicar a leitura do PPP, em GTs, para discussão na próxima oficina. (em construção, a ideia é trazer o PPP atrelado a legislação e princípios).

O grupo é parte do processo formativo e a esse estágio das formações sobre Educação do Campo já se pode iniciar as discussões sobre O PPP da escola, provocar a reflexão para as questões aqui abordadas. Por fim, proceder com a avaliação oral com sugestões para as próximas oficinas, caso queiram, passar lista de presença e formulário de avaliação por escrito.

**AValiação**

Coletiva, oral e escrita. Deixar o grupo se construir coletivo e participante na construção dessas oficinas.

## ANEXO A - Texto entregue aos participantes: Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa

Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados. Vergara (2004, p. 56). Os grupos focais habitualmente são utilizados para pequenas amostras. Segundo Vergara (2004), o uso do grupo focal é particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem.

O objetivo principal dos grupos focais, na concepção de Malhotra (2006), é obter uma visão aprofundada ouvindo um grupo de pessoas do mercado-alvo apropriado para falar sobre problemas que interessam ao pesquisador. O valor da técnica está nos resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre. Como uma forma de método qualitativo, os grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de alternância das questões do pesquisador e as respostas dos entrevistados. Em vez disso, o resultado será a confiança na interação dos membros do grupo, baseada nos tópicos fornecidos pelo pesquisador que, na maioria das vezes, é também o moderador. Com base nesses conceitos, pode-se afirmar que grupo de foco é uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador. É interessante destacar a importância da criação do conhecimento que se dá nos grupos focais para o desenvolvimento da gestão. Esse conhecimento é criado nos grupos a partir da interação das ideias geradas.

Diante do exposto são muitas as interpretações que se tem dado à expressão *pesquisa qualitativa* e atualmente se dá preferência à expressão *abordagem qualitativa*. Entre os mais diversos significados, aqui adota a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Atualmente a pesquisa qualitativa se destaca no meio científico ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos no cenário social. Dessa forma, a racionalidade cede espaço à subjetividade. Segundo a perspectiva qualitativa um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.