



REDESENHANDO NOVAS TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JIQUEIRIÇÁ-BA

Edilene Jesus Souza Santana Souza ¹
Angela Andrade Calhau ²

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em um núcleo pedagógico dos quatro núcleos que compõe a Educação do Campo do município. A escolha de um só núcleo, para a realização da pesquisa, parte do diálogo estabelecido entre o pesquisador e a Secretaria de Educação municipal de Jequiriçá - Bahia. Com isso foi possível verificar a formação de professores e as políticas públicas executadas ou não pela rede municipal. Para realização do presente estudo, buscamos aportes em vários teóricos dentre os quais: Miguel Arroyo (2007; 2011), Roseli Caldart (2002; 2004), Mônica Molina (2002), Paulo Freire (1999), entre outros, que versam sobre a Educação do Campo, bem como a importância das políticas públicas e da formação continuada do professor para a concretização da mesma. O transcurso desse trabalho, tendo por base a pesquisa-ação, possibilitou aos seus participantes construir caminhos que podem ser consolidados no redesenhar de novas trajetórias.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação continuada, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu do encontro do meu³ desejo/inquietação com a minha vivência pessoal e trajetória profissional. O desejo de compreender o porquê da educação nas escolas no campo ainda terem uma base urbanocêntrica⁴ que caracteriza o currículo e as propostas didático-pedagógicas, inferiorizando “outros sujeitos”, “outras

¹ Mestranda em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano e Membro do Núcleo de Estudos em Questões Agrárias/IF Baiano *Campus* Santa Inês/CNPq. E-mail: calhau_83@hotmail.com;

² Professora da Associação da Amparo à Criança e Adolescente do Vale do Jiquiriçá (Casa Ama), Especialista em Educação do Campo pelo IF Baiano *Campus* Serrinha e Membro do Núcleo de Estudos em Questões Agrárias/IF Baiano *Campus* Santa Inês/CNPq. E-mail: ennaurbana@hotmail.com

³A primeira autora, Edilene Jesus S. S. Souza, lança mão das suas memórias e história de vida, reproduzindo-as, em algumas passagens, na primeira pessoa do singular sem se furtar ao entrecruzamento benfazejo com outras vozes e pessoas; isto é: os demais autores, bem como o (a)s teórico (a)s.

⁴Souza (2018, p. 87, 88), ajudou a conceituar o “urbanocentrismo” quando resgata a histórica problemática da educação nos espaços rurais, viabilizada a fim de corresponder ao discurso urbanizador colocando o campo “[...] num plano secundário, [...], gerando [...] confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é [...] o parâmetro para a homogeneização cultural. Dessa forma, a escola rural acabou sendo impulsionada a desempenhar os princípios urbanos como meta a ser alcançada [...]”.



pedagogias”, “outros modos de viver e produzir”, mesmo diante dos avanços no aparato legal e nas diretrizes educacionais entre 2002 e 2016.

Entendendo a educação como direito universal, de vermos também compreender as diferenças e especificidades inerentes ao processo. Assim, as escolas do campo e seus sujeitos devem estar inseridos nesse contexto da garantia de direitos na especificidade da sua prova. Torna-se urgente ultrapassam ideias generalistas, que pensam a formação do educador do campo como algo perene, mostrando-se cada vez mais excludente e a quem da realidade do campo. Afirma-nos Arroyo:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores e educadoras do campo seja incluído o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar [...] Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2005. p.167).

Nessa perspectiva é possível perceber a importância da formação específica e continuada desses educadores para equacionar direitos historicamente negados. A formação específica deve estar ancorada aos princípios pedagógicos da Educação do Campo que pregam a formação e emancipação humana; a valorização dos diversos saberes: diversos espaços e tempo de aprendizado; vinculação da escola a realidade dos seus sujeitos; desenvolvimento sustentável. Outra marca bastante forte que deve fazer parte dessa formação é o entendimento político e social que estão associados a terra, percebendo a pedagogia presente desde a luta por ela como as ações de trabalho que são estabelecidos nessa relação.

O processo de formação de educadores do campo no contexto das escolas do campo deve contribuir para o reconhecimento do processo dinâmico construído ativamente por seus sujeitos e suas particularidades na labuta com a terra, nas reuniões da comunidade, nas associações, rezas e novenas, enfim, reconhecer seus sujeitos e tê-los como protagonistas de sua história será tarefa também dessa formação. Fomentar políticas de formação exclusivas para o campo é desenvolver um novo olhar para quem vive anos de “adaptação”, é fortalecer seus sujeitos entendendo esse ideário além do



espaço escolar, extrapolando cercas, garantindo o diálogo permanente entre comunidade e escola.

A história da Educação do Campo está inteiramente ligada à luta dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido é necessário esse reconhecimento, pois no MST a escola surge pela mobilização das famílias que lutam pelo direito à educação, à terra e à vida. Assim também deve ser a formação continuada e específica para os educadores do campo, pois a autonomia e qualificação específica do campo profissional será também um caminho para a autonomia de ensino.

A escola do campo estará sempre em movimento, e seus educadores também são esse movimento. Que a sua formação específica esteja nesse movimento. No movimento do direito do reconhecimento, da luta e da efetivação da educação de qualidade.

É necessário defender a premissa de que, no espaço do sistema educacional, a Educação do Campo deveria encontrar um espaço de fortalecimento da dignidade humana, voltada para uma educação real e participativa, que contribuísse decisivamente para reescrever uma nova história e não um ambiente copiado do “espaço urbano”, cuja a identidade do campo é depreciada; seus valores civilizatórios e histórias são negados.

Nesse contexto, observa-se que o processo de fortes e importantes lutas do povo do campo é inviabilizado e cai no total esquecimento, perpetuando e cristalizando preconceitos no âmbito escolar. Vale ressaltar que tal realidade está historicamente enraizada (por séculos) no sistema educacional, pois a educação escolar foi pensada para a elite branca e urbana, a qual escrevia a história sob seu ponto de vista, onde mencionava a sociedade do campo com olhares minimizantes e preconceituosos e que, assim gerou uma visão deturpada e inferior em torno desse povo.

A escola é uma instituição social e, portanto, a diversidade cultural não está fora de seus muros e cercas. Ela introduz-se em todos os espaços sociais, porém, paradoxalmente é nesse espaço que deve imperar a força para enfrentar essas questões, bem como construir caminhos alternativos e eficientes que possam desconstruir as relações discriminatórias presentes no espaço escolar.

Esse espaço é um ambiente de criação e transformação, podendo o educador, enquanto agente crítico, ser responsável pela quebra de barreiras e preconceitos dentro do espaço educacional. Para tanto, essa é a justificativa para uma formação continuada específica, pois é necessário o empoderamento das questões do campo.



A presente proposta orienta-se: pelo entendimento de que o campo não é apenas espaço de negócio, uma visão utilitarista, base de exploração do/pelo capital, ao contrário, é um espaço social – espaço geográfico, de tensões, de disputa, de vida, cultura, educação e trabalho. Um campo de possibilidades para a ressignificação, manutenção e recriação da lógica de vida camponesa ou de diversidade dos seus sujeitos. Um campo onde a dimensão da educação, cultura, organização política, trabalho.... São indissociáveis e constituem uma realidade histórica específica, ou seja, um território no qual interagem e se entrelaçam as diversas dimensões da vida de um povo. Desse modo, afirmamos a importância social do conhecimento como instrumento indispensável para análise crítica da realidade e das intervenções sócio-espaciais que rompem com as relações de exclusão, dependência, reprodução das desigualdades.

Os caminhos escolhidos, tanto para o tema como o objetivo da pesquisa, partem do silenciamento a anos observados na atuação docente, exercida ao longo de 12 anos no município de Jequiçá. Entendendo, nesse percurso, que a reflexão gera o **por devir**⁵ poético real dessa construção, bem como por almejar que a dinâmica da pesquisa-ação possa ser capaz de alterar essa realidade. É dessa inquietação que surgiu o interesse da pesquisa. Assim, repensar o micro (a escola /atores) para alcançar o macro (atores que compõe o cenário da Educação do Campo no município) possibilitará brotar um novo olhar capaz da quebra de paradigmas que estão entrelaçados historicamente na Educação do Campo em des-re-construção ofertada pelo município.

Para tanto, esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Pedro Ferreira Leal localizada na zona rural Lagoa Verde no município de Jiquiriçá, objetivando analisar em que medida a política de formação de professores (o fazer e o não fazer do Estado) tem pensado e contribuído para a construção/consolidação da Educação do Campo no município de Jiquiriçá. Para isto, busca-se também: a) identificar o que pensam os professores das escolas no campo sobre seu fazer, sua formação e sobre a Educação no Campo; e tensionar e propor caminhos significativos para auxiliar a concretização da formação continuada e específica do educador do campo, através da promoção de

⁵ DEVIR de.vir (Fr) **Sm** série de mudanças por vir; futuro. BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.



espaços de formação e reflexão sobre os saberes e práticas do educador no campo para o educador do campo.

Partindo deste princípio, a escolha do tema **O invisível é real: a educação do campo no município de Jiquiriçá, um por devir**, surge frente à importância de discutir e proporcionar a formação continuada do professor do Campo, o fortalecimento das políticas públicas, bem como a emancipação dos sujeitos que compõe a Educação do Campo, através de uma renovação na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Para fundamentar tal estudo, buscamos aportes em vários teóricos dentre os quais: Miguel Arroyo (2007; 2011), Roseli Caldart (2002; 2004), Mônica Molina (2002), Paulo Freire (1999), entre outros, que versam sobre a Educação do Campo, bem como a importância das políticas públicas e da formação continuada do professor para a concretização da mesma.

A presente pesquisa foi realizada em um núcleo pedagógico dos quatro núcleos que compõe a Educação do Campo do município. A escolha de um só núcleo, para a realização da pesquisa, parte do diálogo estabelecido entre o pesquisador e a Secretaria de Educação municipal. Tal diálogo evidenciou que o núcleo escolhido é composto por todos os professores do quadro efetivo, o que permitiria maior eficácia nos resultados da pesquisa.

O município executa a nucleação apenas com base pedagógica, sendo considerado o conjunto de escolas por aproximação territorial. O núcleo em estudo é composto por cinco unidades escolares: Escola Municipal Pedro Ferreira Leal, Escola Baixão do Ouro, Escola Municipal Teixeira de Freitas, Escola Lourival Jacobina de Brito e Escola Municipal Brandão Filho, localizadas em distintas regiões que se agregam apenas por um único coordenador pedagógico.

Visto que o município de Jiquiriçá tem uma vasta área rural, tendo cinco escolas localizadas distante uma das outras no núcleo em estudo, foi perceptível que a pesquisa tendo um núcleo para base de estudo não conseguiria garantir os seus objetivos. Ela esbarraria na visível dificuldade de abarcar todas estas singularidades, bem como na articulação entre os atores envolvidos. Desse modo, delimitou-se junto com a gestão



municipal a realização da pesquisa em apenas uma escola desse núcleo pedagógico: Escola Municipal Pedro Ferreira Leal, localizada na zona rural da Lagoa Verde.

Nos diálogos, entrevistas e leitura documental realizados no diagnóstico detectamos que a instituição escolar escolhida possui o maior quantitativo de alunos, tendo assim um maior número de professores, fator que abarca o maior número de profissionais para essa discussão, haja vista a importância de utilizá-la (a posteriori) como núcleo embrionário para as discussões das diretrizes municipais da Educação do Campo no município de Jequiçá.

Após esta etapa de coleta dos dados, foi idealizada uma proposta de oficinas pedagógicas para dialogar sobre os aportes teóricos da Educação do Campo e tencionar reflexões, problematizações e troca de experiências. Para o presente texto enfatizaremos as observações realizadas durante a execução das oficinas e os resultados obtidos a partir do seu desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade inicial consistiu na dinâmica **eu em poucos segundos** (grifo nosso), em que cada participante acendia um palito de fósforo e se apresentou enquanto a chama estava acesa. Assim, os mesmos falavam sobre o que os definiam enquanto pessoa e educador. Foi bastante interessante e recompensador observar os reflexos positivos do percurso dessa pesquisa-ação, tanto do encontro quanto da oficina anterior, nas falas dos professores. Isto porque, ao se apresentarem, todos os educadores se identificaram como educador do campo, evidenciando em suas falas um pensar crítico e relacional sobre sua prática e sobre a escola no campo, ou seu estar sendo professor na escola do campo.

Em seguida, trabalhou-se o texto “Ser educador do povo do campo” de Roseli Caldart (2002), que aborda alguns pontos necessários para ser educador do povo do campo, tais como:

- Reconhecer a existência do campo; ver sua realidade histórica e ver seus sujeitos.
- Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos.
- Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo.



- Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo.
- Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo a educação.
- Provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo.
- Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra.
- Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos do campo.
- Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo.
- Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

O texto contribuiu para refletirmos sobre a construção da identidade do educador do campo como um processo que ocorre ao longo da sua trajetória profissional, mas seu alcance envolve potencialmente a “implicação epistemológica” (Barbier, 2007) como nível profundo de engajamento, de compreensão dos sujeitos em “situações limites”. Estas entendidas na perspectiva freireana como as contradições objetivadas no momento histórico que criam os obstáculos à libertação dos homens e mulheres e quando não percebidos criticamente, são tomados como dados, como fatalismo (FREIRE, 2017). No mesmo sentido, refletem a cotidianidade, isto é, “o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos fatos, dos dados. Se dá conta deles mas não apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos.” (FREIRE, 2015, p. 58).

Portanto, só a formação docente e o olhar crítico sobre a prática educativa territorialmente situada no campo, através da “curiosidade epistemológica”, contribuirá para a construção da identidade do educador do campo comprometido em tomar a cotidianidade e as situações limites como seu objeto de reflexão e também de problematização com os educandos nas práticas educativas (pedagógicas).

Desse modo, buscar-se-á superar “o puro dar-me conta [ou dar-se conta] dos fatos” (FREIRE, 2015, p. 58) para a compreensão de que as situações limites não devem ser percebidas como insuperáveis, mas como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade [...] desafiadoras dos homens” [e mulheres], cujo pensar crítico e desvelador dos processos históricos de construção e reprodução das formas de opressão também leva os sujeitos a enfrentarem e buscarem a superação das “situações limites”. (FREIRE, 2017, p. 125-126).

Essas ações de enfrentamento e busca da superação das situações limites, que representam o rompimento da passividade e do pensar a realidade como determinação histórica, a partir do pensar crítico, se dá na objetividade histórica e foi chamado de



“atos limites”. Os “atos limites” representam a dimensão política, crítica e reflexiva do ser no mundo, portanto, a práxis social emergida das situações limites. Como salienta Freire, no momento em que os sujeitos sociais não mais percebem as situações limites como

uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE. 2017, p. 130).

Dessa forma, o ser educador do campo se faz no desvelamento da realidade concreta vivida pelos sujeitos do campo, no reconhecimento do caráter não neutro do conhecimento científico e, portanto, na mediação pedagógica desses conhecimentos com a realidade concreta dos sujeitos do campo a fim destes compreenderem nas contradições as possibilidades históricas, as necessidades de luta por direitos.

Assim, o desafio posto ao professor-educador do campo é a capacidade de perceber, pensar e fomentar estratégias de aproximação entre escola e comunidade, com diálogos (pensar problematizador) no encontro de saberes populares e científicos, na reflexão dos problemas vividos na comunidade e na construção de soluções possíveis.

Nessa direção, entre as reflexões emergidas na oficina, destacamos a fala da Professora D sobre o problema do lixo na comunidade:

Aqui ao lado da escola tem um espaço onde todos os moradores colocam seus lixos, por falta de uma constante coleta por parte do poder municipal. Esse resíduo tem se transformado em um problema constante para comunidade. Agora estou pensando que esse é também um problema da escola.

O problema sinalizado pela professora precisa ser discutido considerando os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais em torno da sociedade do consumo, do papel do poder municipal na gestão dos resíduos sólidos, no saneamento básico rural como direito social dos povos do campo e na problematização dos aspectos culturais que permeiam ressignificações na relação sociedade – ambiente, sujeitos do campo e agroecossistema. Assim como estabelecer estratégias de mediações pedagógicas entre os estudantes e a realidade concreta como objeto de análise crítica a partir da pesquisa como princípio pedagógico.



Dessas discussões, surgiu o direcionamento coletivo de priorizar no planejamento pedagógico essa análise aprofundada sobre a questão do lixo e a necessidade de envolvimento da comunidade nos debates, inclusive considerando os diferentes espaços formativos na comunidade (grupos sociais, produtivos, associação, dentre outros). Como proposta de sistematização dos dados construídos e das reflexões realizadas foi sinalizada a criação do jornal “Lagoa de Informações”. Nesse jornal, os estudantes produzirão um exemplar contendo informações sobre o lixo local, tencionando a socialização de conhecimentos científicos, a problematização de práticas locais e do papel do Estado e das políticas públicas como garantias de direitos, da relação entre práticas agrícolas, saberes e fazeres dos agricultores e a questão ambiental que envolve a produção e o sentido de lixo atribuído pelos sujeitos do campo.

Em outro momento da oficina, promovemos uma roda de conversa para troca de experiências em que os educadores pensaram criticamente sobre suas práticas educativas (pedagógicas) com classes multisseriadas. Portanto, foi um momento de exercitar a “curiosidade epistemológica”, em que a experiência feita ou vivida pelos professores foi apresentada, questionada por eles/elas, mas também serviu para pensar nos “limites da prática educativa” e as possibilidades de pensar outros fazeres ou ressignificar /potencializar fazeres já experimentados, porém considerando rigorosamente as particularidades, singularidades, de cada classe multisseriada, tendo as experiências compartilhadas como pistas para a criatividade docente epistemologicamente situada (classes multisseriadas no campo).

A “Professora A” relatou a experiência da roda de leitura compartilhada, na qual todos os estudantes do 2º e 3º anos trabalham com o mesmo texto tirando proveito dos diferentes saberes. A professora/educadora destacou que com a execução dessa atividade os estudantes apresentaram avanços na leitura, e que anteriormente a leitura era realizada individualmente entre a professora e o estudante e que esse método não tinha tanta eficácia quanto com a leitura compartilhada.

A “Professora B” apresentou a experiência do Cesto Literário que, por falta de biblioteca na escola, foi confeccionado um cesto com a participação da mãe de um dos alunos. O mesmo ficou sendo o espaço de armazenamento dos livros a serem trabalhados na atividade de leitura em sala de aula. Esse trabalho era realizado toda sexta-feira, onde os alunos levavam um livro para casa e com a colaboração da família era lido, confeccionada a ilustração e na segunda-feira apresentado para a turma.



A “Professora C” compartilhou a experiência de um trabalho com operações matemáticas, utilizando como material concreto sementes de feijão, girassol, milho, murungu (planta típica da região, utilizada para sombreamento do cacau). Nesse sentido, além dos objetivos em torno da aprendizagem das operações matemáticas, também se incorporou a discussão sobre a diversidade biológica e genética da zona da mata onde os estudantes vivem, levando os estudantes a explicitarem e/ou se interrogarem sobre questões ligadas à produção nas unidades familiares, as suas relações com os saberes e fazeres com a terra.

Por fim, foi apresentada a história infantil O Rato do Campo e O Rato da Cidade, através de fantoches, para exemplificar as possibilidades de trabalho com a contação de história. Nesse processo literário, observa-se que:

O livro alarga os horizontes, estimula a imaginação, dá noção da realidade mesmo quando é ficcional porque o bom livro tem sequência, tem consequência. Tem um desenvolvimento lógico. O bom livro educa artisticamente, educa o caráter, estimula a busca do conhecimento, mas tudo isso pelo que ele tenha de mais artístico. Educar as crianças é cuidar do todo, não só da educação formal, mas também da sensibilidade, da criatividade, da formação do caráter e do gosto pela arte. O livro pode ser educativo sendo literário, mas isso nem sempre é curricular, nem sempre serve diretamente aos currículos. (ROCHA, 2006, p. 302).

É imprescindível que o professor na escola no/do campo busque utilizar múltiplas estratégias didático-pedagógicas, inclusive aquelas que abarcam os diferentes espaços formativos, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem como momento de formação humana omnilateral, emancipadora.

Ao final da oficina, houve o momento de avaliação onde cada participante fez oralmente sua avaliação a respeito de todo o processo de pesquisa-ação. Para os professores, as reflexões potencializadas no percurso da pesquisa-ação, em especial nas oficinas, permitiram problematizar as práticas educativas na escola no campo, como eles/elas se veem/viam enquanto professor na escola no campo, também permitiu refletir sobre a politicidade que permeia o fazer docente, a escola e a educação, e como isso se delineia no âmbito da Educação do Campo, seus espaços formativos, diversidade de sujeitos e de condições objetivas para materialização da escolarização no campo, a exemplo das classes multisseriadas. Deste modo, destacamos a fala de duas docentes:



Como disseram as outras professoras, que bom que a nossa escola foi escolhida. Eu não acreditava nas classes multisseriadas, mas com essa pesquisa descobri que o grande problema é o não reconhecimento da Educação do Campo. (Professora C).

O projeto contribuiu de forma significativa para minha prática docente. Agora que chegamos ao fim, nós professores que temos que seguir, pois já aprendemos que a comunidade deve fazer parte dessa escola. (Professora D).

De modo geral, o propósito impulsionador do nosso fazer pesquisa-ação pôs em movimento tencionamentos, desejos, problematizações, aprendizagens e trocas de saberes. À medida que esse movimento foi pensado e se constituiu como espaço dialógico de formação, os próprios sujeitos-professores abertos ao diálogo assumiram os imperativos de pensar criticamente sua prática na perspectiva do campo e da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa pesquisa-ação na Escola Municipal Pedro Ferreira Leal proporcionou identificar os limites da prática educativa e também sua compreensão crítica, assim como a proposição de caminhos possíveis para superação desses limites, ao ponto de serem percebidas mudanças nesse ambiente escolar como resultado, também, da formação continuada específica que ocorreu durante esse processo de investigação e intervenção participativa.

Portanto, reforçamos a importância da formação de educadores e educadoras do campo a partir do conhecimento crítico-problematizador sobre a realidade do campo, os movimentos de luta pela terra, os processos de desumanização / humanização no campo, o latifúndio e o agronegócio, a agricultura (familiar) camponesa, assim como pelos marcos normativos, fundamentação teórica e amparos legais que sustentam o movimento de Educação do Campo.

Procuramos também desmistificar a formação, trazê-la para a construção coletiva e para o entendimento de que a formação continuada é um espaço de emancipação e fortalecimento pedagógico, um movimento de encontro dos sujeitos do/no campo, que devem buscar no exercício problematizador e criativo a elaboração de novas práticas e referenciais teóricos para a concretização da educação emancipadora. No entanto, a proposta de formação continuada dos professores-educadores do campo



precisa ter como base de sustentação a “curiosidade epistemológica” e a politicidade da educação, como caminho para a transformação da escola no campo em escola do campo, territorialmente situada.

Nesse sentido, criticamos as políticas de formação continuada como mero treinamento para implementação de “pacotes” na educação e na Educação do Campo, sem efeito crítico-problematizador sobre a prática docente, o currículo e a política educacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** *Cad. Cedes, Campinas, vol.27, p. 157-176, maio/ago, 2007.*
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, **Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores no MST.** Petrópolis, Vozes, 1997. 180 p.
- CALDART, Roseli Nunes; Kolling, Edgar Jorge. O MST e a educação. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis: vozes. 1997.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete; et al.Org. **Dicionário de Educação do Campo.** 2º edição. Rio de Janeiro/ São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- RUTH, Rocha. Contrapontos. *Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí.* vol 6, n. 2, maio/ago; 2006.