

## Tornar-se docente em meio aos percursos traçados

ARTIGO

Edmerson dos Santos Reis<sup>1</sup>

Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, Bahia, Brasil

1

### Resumo

Resultado das reflexões realizadas ao longo da jornada como docente, pesquisador, extensionista e militante do direito à educação do campo contextualizada, o artigo objetiva refletir a relação existente entre os diversos territórios que constituem as ruralidades presentes no campo brasileiro, suas escolas e a profissionalização docente. Destaca-se a responsabilidade do poder público frente à garantia das condições de oferta com qualidade da infraestrutura necessária à promoção de educação da aprendizagem nas escolas do campo. Isso inclui o processo de formação e valorização dos docentes que atuam no campo, com vistas à promoção de uma educação de qualidade e contextualizada às singularidades inerentes às ruralidades nas quais estão inseridas. Trata-se de uma perspectiva autoetnográfica, abordagem constituída a partir das vivências em diversos espaços educativos, bem como no diálogo permanente com as referências que se aproximam das discussões apresentadas.

**Palavras-chave:** Experiências. Educação Contextualizada. Escola do Campo.

### Becoming a teacher in the midst of the paths traced

#### Abstract

As a result of reflections made throughout my time as a teacher, researcher, extension worker and activist for the right to contextualized rural education, this article aims to reflect on the relationship between the various territories that make up the rural areas present in the Brazilian countryside, their schools and teacher professionalization. We emphasize the responsibility of public authorities to guarantee the quality of the infrastructure needed to promote learning education in rural schools. This includes the process of training and valuing teachers who work in the countryside, with a view to promoting quality education that is contextualized to the singularities inherent in the rural areas in which they are located. This is an autoethnographic perspective, an approach based on experiences in various educational spaces, as well as permanent dialog with references that are close to the discussions presented.

**Keywords:** Experiences. Contextualized education. Rural School.

## 1 Introdução

Apresento um pouco dos caminhos e opções que fizemos ao longo da nossa trajetória formativa enquanto educadores comprometidos com as problemáticas da Educação do Campo. A atuação na docência, pesquisa e extensão contribuiu, desta maneira, para o meu próprio vir a ser e com a busca de saídas inovadoras que, dentro das nossas possibilidades, permitam a superação das dificuldades ainda presentes nesse território rural. É nesse contexto que a educação precisa cumprir a sua função social e política de garantir aprendizagens contextualizadas e fundadas nas matrizes do trabalho, da cultura e da história de lutas dos povos do campo.

Dessa forma, temos a possibilidade de fazer valer o que determina a Resolução CNE/CEB Nº 01 de 2002, que afirma em seu Art. 9º: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”.

O nosso argumento baseia-se nesta perspectiva, que podemos chamar de espiral da própria formação em meio aos desafios que vão sendo postos pelas políticas públicas de educação e pelo forjar da profissão docente em meio as ruralidades. Destacamos alguns exemplos concretos das possibilidades de se fazer Educação do Campo com qualidade e respeito ao modo de vida dos sujeitos do campo, fugindo de uma vertente de escola que nega esses povos tão diversos, mas tão singulares, colocando as suas histórias na invisibilidade e negando os seus contextos territoriais, espaços em que tecem e entretecem suas vidas, produzindo assim as condições necessárias para as suas existências, tendo no campo um campo fértil para a exploração dos sujeitos que aí vivem, como tem sido a lógica do agronegócio, na atualidade, ou mesmo do ruralismo pedagógico, que se pautava na fixação ao campo e na formação de mão de obra barata para o empresariado rural, sob a tutela do estado, movimento educacional que se concretiza principalmente na era Vargas, no seu Estado Novo, que vai de 1937 a 1945.

Portanto, fruto das reflexões realizadas ao longo da jornada como docente, o texto traz para o debate a relação existente entre os diversos territórios que constituem as ruralidades presentes no campo brasileiro, suas escolas e a profissionalização docente. Destaca-se a responsabilidade do poder público na garantia das condições de oferta e da

qualidade da infraestrutura necessária à promoção de uma educação de qualidade nas escolas do campo, bem como no processo de formação e valorização dos docentes que atuam no campo, com vistas à promoção de uma educação de qualidade e contextualizada às singularidades inerentes às ruralidades nas quais estão inseridas. Para fundamentar a reflexão, o texto dialoga com alguns autores da Educação do Campo. Metodologicamente, pode-se afirmar que trazemos uma perspectiva autoetnográfica, a partir da qual refletimos as vivências realizadas em diversos espaços educativos, bem como o diálogo permanente com as referências que se aproximam das discussões apresentadas. Conforme Santos (2017, p. 215):

[...] o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços. Tudo isso tem uma conexão direta com o reconhecimento do caráter político e transformador que tal método assume ao “dar voz para quem fala” e em “favor de quem se fala” (Reed-Danahay, 1997, p. 3) - basta pensarmos nos estudos *queer*, sobre o feminismo, o *black feminism* e a questão racial.

Assim, a nossa busca é, a partir da experiência refletida, como se propõe a autoetnografia, destacar alguns espaços formativos nos quais tive a oportunidade de estar presente e pensar em como esses mesmos espaços foram capazes de deixar marcas positivas naquilo que fui me constituindo enquanto profissional da educação, desde o campo, e da maneira como as marcas deixadas e ressignificadas foram delineando a minha atuação acadêmica e fortalecendo o meu desenvolvimento como pesquisador. Ou seja:

“Autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de

pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (Santos, 2017, p. 214).

Essa será a perspectiva da nossa escrita: falar do processo formativo pessoal a partir daquilo que foi significativo na minha afirmação como profissional da Educação. Iniciando minha jornada na educação do campo, não me desvinculo das aprendizagens que lá foram tecidas, mas encontro nelas inspiração para o meu fazer acadêmico.

4

## 2 Os múltiplos caminhos e a experiência docente em territórios rurais

O campo sempre me despertou um sentimento diferente, como um lugar que precisava ser visto com maior respeito pelas políticas públicas, pois se configurava como um território onde o acesso aos serviços básicos e necessários a uma vida digna era bem deficitário. Falo do campo em que prevalece a tecnologia mais rudimentar, a agricultura de subsistência, onde os camponeses produziam o suficiente para viver. Quando havia excedente, ele era trocado, vendido ou usado para garantir um mínimo de recursos para enfrentar os desafios advindos das necessidades da vida, nessas condições concretas de produção da existência frente ao marasmo e à insuficiência da ação do Estado. Esse foi o campo que tive acesso direto durante toda a minha infância e juventude, desde a experiência direta com os meus familiares que nasceram no campo e por lá ficaram até conseguirem fugir desse lugar em que as políticas públicas parecem não chegar, para não serem dizimados pela precariedade das condições de vida, mesmo mantendo, até a atualidade, essa relação direta com o campo.

É evidente que, contrário a esse cenário e paradoxalmente a essa realidade, existem outros cenários e outros campos bem mais assistidos, com tecnologia de ponta e produção da exploração de muitos desses sujeitos que, no cenário anterior, abandonaram o campo da incerteza para servirem de mão de obra barata do modelo de campo agroexportador. Este modelo é centrado na produção de base monocultora e no uso intensivo e abusivo de agroquímicos/agrotóxicos, oriundos e fortemente difundidos a partir da Revolução Verde.

Conceitualmente, a Revolução Verde é considerada como a difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos, que ocorreu principalmente entre 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas. Embora tenha surgido com a promessa de acabar com a fome mundial, não se pode negar que essa revolução trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais negativos, conforme afirma José Maria Gusman Ferraz, pós-doutorando em agroecologia pela Universidade de Córdoba, na Espanha, e pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) (Octaviano, 2010, p. 1).

Nesse outro campo, a mão do Estado se fez e se faz mais presente no apoio ao financiamento e na garantia da infraestrutura necessária para o seu acontecer (acesso à água e a grandes áreas de terra, abertura de estradas, facilitações de licenças ambientais, entre outros). Dessa forma, surgem dois mundos paralelos e totalmente assimétricos no mesmo campo brasileiro. O maior saldo desse modelo foi a ampliação da pobreza rural, os conflitos de luta pela terra, a morte de agricultores e líderes camponeses, povos indígenas, entre outros. Essa foi a estratégia utilizada pela presença do capital no campo, com o favorecimento do Estado, na tentativa de inviabilizar a luta dos camponeses pelo direito à terra. Esses camponeses sempre tiveram as suas vidas ligadas diretamente à terra e, forçosamente, tiveram que abandoná-la, em busca de sobrevivência, algo muito presente em várias regiões brasileiras.

A compreensão desse mundo paradoxal foi o que sempre me movimentou em torno das opções profissionais e de luta em defesa de uma escola de qualidade no campo e por uma educação efetiva e politicamente referendada da luta e nos saberes originários do trabalho e da cultura dos povos do campo. Isso não pode ficar distante do currículo e das práticas educativas de uma escola que tem como princípio norteador e compromisso político a emancipação dos sujeitos coletivos do campo.

Com esse sentimento de luta e engajado desde cedo no movimento social e na universidade, no Diretório Acadêmico, tive a oportunidade de ser selecionado para participar de um projeto de extensão voltado para a construção de uma proposta pedagógica para uma comunidade do campo. Essa comunidade, já não aguentando mais a tortura da escola tradicional e distante da realidade rural, clamava por uma nova educação para o campo, centrada no aluno e na sua realidade. A partir dessa nova

abordagem, o aluno poderia conhecer melhor o seu mundo e extrapolar as relações com o mundo que o cerca, garantindo a sua vinculação com o campo.

Essa foi uma das experiências mais ricas da minha vida estudantil e que contribuiu diretamente para a minha afirmação profissional. Nós, alunos-estagiários, junto com alguns docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>1</sup> e demais pesquisadores e técnicos de Instituições de Pesquisa e de Desenvolvimento (francesas e brasileiras), nos dedicamos a pensar, estudar e fazer o que hoje poderíamos denominar de uma pesquisa-ação. Esse esforço resultou, mais tarde, na implementação da Escola Rural de Massaroca - ERUM, localizada a 67 km da sede do município de Juazeiro, estado da Bahia. Em 2023, essa escola passou a ser denominada Escola Municipal de Tempo Integral Maria Valdete Pereira Gama, em homenagem à sua idealizadora.

A partir da minha participação nessa experiência, fui contratado para ser professor da escola. Em 1995, quando tive a oportunidade de participar de um intercâmbio educacional ao sul da França. Juntamente com os demais participantes, buscamos conhecer diversas experiências de educação rural que pudessem nos servir de referência para o aprofundamento dos nossos conhecimentos e melhoria de nossas práticas pedagógicas. Esse também foi um momento muito importante na minha vida profissional. Foi nessa experiência como professor efetivo e concursado da escola que tive a oportunidade de vivenciar na prática, desde a vivência comunitária com agricultores, agricultoras e estudantes até o planejamento de uma escola do campo contextualizada, da sua estrutura à construção coletiva do seu currículo. Tudo o que, até então, para mim não passava de teorias pedagógicas e belas sistematizações do que seria um currículo e uma escola ideal. Dessa forma, vivenciei cada passo dos processos de reorientação curricular e de inovação pedagógica em uma escola rural que tinha e tem, acima de tudo, o compromisso com o desenvolvimento humano e holístico de seus sujeitos e suas comunidades.

---

<sup>1</sup> Na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), hoje, Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), que por ser a UNEB uma universidade estruturada na multicampia, a unidade em que nos encontramos é denominada de Campus III.

Posteriormente, em 1998, tive a oportunidade de fazer uma seleção para Professor Substituto do Campus III da UNEB. Retornei como professor de Prática Pedagógica e Estágio I do Curso de Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos. Ao longo dos meus três anos de contrato, tive a oportunidade de lecionar diversas disciplinas, como Educação de Adultos, Educação Rural I e II, Educação e Sociedade, Sociopedagogia da Educação de Adultos e Educação Popular. Nessa outra experiência profissional, com certeza dois detalhes foram fundamentais para a minha aprovação: o compromisso profissional e as experiências vivenciadas no projeto citado anteriormente, que se constituiu uma referência na minha vida profissional.

Durante ainda a minha passagem pela UNEB, no período de 1998 a 2000, tive a oportunidade fazer uma seleção para o primeiro curso de Mestrado em Educação, oferecido pelo Departamento de Educação de Senhor do Bonfim. Inicialmente, era uma parceria com a Universidade de Paris VIII (França) e, mais tarde, passou a ser assumido pela *Université du Québec a Chicoutimi* (Canadá). Durante esse curso, tive mais uma vez a oportunidade de trabalhar a relação entre educação e desenvolvimento rural, a partir do estudo da Escola Rural de Massaroca - ERUM.

Embora não tenha adentrado ao estudo da experiência enquanto uma prática de reorientação curricular, baseada na contextualização e que poderia servir de referência para nortear algumas políticas de gestão das práticas educativas contextualizadas para o Semiárido Brasileiro, o que passei a desenvolver esse enfoque no doutorado, realizado na FAGED/UFBA no período de (2007-2009).

Outras atividades que também desenvolvi paralelamente a esse período de formação, e que estiveram de certa forma ligadas ao campo do currículo, foi a Consultoria Pedagógica junto ao Programa de apoio educativo, técnico e comunitário para a vida, escola, produção e beneficiamento sustentáveis no contexto do Semiárido Brasileiro: Canudos, Uauá e Curaçá, conhecido como IRPAA-PROCUC. Estive envolvido com esse programa de 2000 até outubro de 2003, e, mais uma vez, o foco do meu trabalho estava voltado para a reorientação curricular, a formação de professores e gestores escolares dos três municípios, e para a assessoria direta à equipe pedagógica do Setor de Educação

do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), uma importante ONG que realiza um trabalho fantástico no que se refere à formação de educadores na perspectiva da educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro.

Aqui, vale lembrar uma reflexão sobre a experiência que nos provoca a compreender que:

8

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (Bondia, 2002, p. 19).

Nessa compreensão, as vivências foram reveladoras de um sentimento de busca constante pela superação do próprio aprendizado adquirido em cada momento dessa imersão. Tentava sempre fazer diferente a ressignificação das novas práticas e desafios formativos que iam surgindo no campo da Educação, e especialmente da Educação do Campo, com o intuito de envolver e provocar nos novos atores dos processos educativos a transformação e a busca do questionamento constante das suas práticas enraizadas.

Outras atividades importantes e significativas para a efetividade das práticas docentes em territórios rurais merecem um destaque especial por serem marcadas pela relevância da ação/reflexão/ação e por terem como base a experiência vivida na Escola Rural de Massaroca. Apesar de todas terem sido vivenciadas em contextos diversos, um elemento se faz comum, o espaço experiencial do campo. Tanto a vivência em outras escolas quanto a participação em projetos, programas e articulação em rede na luta pela afirmação do Direito à Educação, que destacamos a seguir, tinham sempre a Educação do Campo e a Formação Docente na perspectiva de um currículo contextualizado como ponto de partida.

## a) A docência na Escola do Campo Atanilha Luz de Araújo

Nesse espaço formativo, o desafio era trabalhar no Curso de Magistério, a



formação em nível médio de educadores que moravam e atuavam em comunidades do campo. Mais uma vez, as reflexões, o currículo e a metodologia foram fundamentados nos princípios da Educação do Campo, como definidos no Artigo 13 e seus incisos I e II da Resolução CNE/CEB nº 02 de 2002, que define:

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

Aqui, sempre se teve como ponto de partida as questões inerentes à vida no campo, os desafios do magistério no campo e as possibilidades concretas de realizar o magistério enquanto curso de formação e atuação nesse espaço com a devida qualidade e compromisso de formar educadores críticos. As referências e suportes à reflexividade formativa incluíram a perspectiva da dialogicidade e as contribuições freireanas.

## **b) Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB**

O caminho construído enquanto docente na Escola Rural de Massaroca – ERUM me levou ao I Seminário Regional de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, realizado no Centro de Cultura João Gilberto, em Juazeiro – BA, no ano de 2000. Nesse evento, tive a oportunidade de participar de uma mesa temática sobre Educação e Desenvolvimento Sustentável, partindo da minha pesquisa de Mestrado, que naquele momento tinha inspiração na ERUM e nas comunidades atendidas por ela. Se não fosse a minha presença na ERUM, talvez o meu caminho profissional tivesse tomado outras dimensões. Este seminário contou com a presença de mais de 400 educadores e educadoras de todo o Semiárido Brasileiro, que traziam em suas experiências a reflexão sobre a importância de uma Educação Contextualizada à realidade em que a escola se

faz presente e ao contexto histórico, cultural, social e, principalmente, que levasse em consideração a necessidade de se tratar da importância de se aprender a conviver com a semiaridez. Essa convivência não deve ser vista como um limite ou algo impossível, mas como uma estratégia para aprender a viver bem, desde que se compreenda a particularidade do clima e se busquem estratégias e saídas tecnológicas de convivência, pois não se poderia continuar a reproduzir a lógica do combate à seca, mas sim promover um outro paradigma: o da convivência com o Semiárido.

O seminário, que foi uma iniciativa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), diga-se, Departamento de Ciências Humanas, Campus III de Juazeiro, juntamente com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), teve o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a participação de inúmeras organizações governamentais, não-governamentais, sociedade civil, pastorais e movimentos sociais ligados às escolas do campo e que defendiam o direito à educação pública, gratuita e comprometida com os sujeitos sociais do campo. A maior conquista do evento foi a criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que saiu com uma comissão provisória e foi de fato instituída a partir de 2001, contando com o apoio logístico do UNICEF e tendo a sua Secretaria Executiva sediada na UNEB, em Juazeiro.

Desde a fundação da RESAB, sempre estive envolvido com a rede, que tem sido uma grande escola na minha carreira enquanto docente. Com base nas aprendizagens na ERUM e se afirmando nos princípios defendidos pela RESAB, fui construindo o meu caminho na universidade. Essas experiências inspiraram as minhas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, contribuindo inclusive para a criação de um projeto de extensão. A partir desse projeto e do coletivo envolvido, conseguimos criar um curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro e, mais à frente, o Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

Assim, a ERUM, a RESAB e os seus ensinamentos são uma base para tudo aquilo que realizo na academia, inclusive nas minhas produções acadêmicas. Isso está presente nos livros e artigos escritos individualmente ou em coautoria com os membros do Grupo

de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), do Projeto de Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada, da RESAB ou do PPGESA.

## **c) O Programa Melhoria da Educação no Município - Formação de Docentes e Gestores de Escolas do campo com municípios dos Estados da BA, PE, PI**

11

Outra rica experiência foi coordenar o Programa Melhoria da Educação no Município, que funcionou no Polo Juazeiro - BA, congregando, em 2004, 65 municípios da Bahia, Pernambuco e Piauí. Essa iniciativa foi promovida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em parceria com a Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA).

O programa foi voltado para a Gestão da Educação Municipal, numa perspectiva de compreensão das potencialidades educativas do município. Ele culminou em uma proposta de reorientação das políticas públicas e dos currículos escolares, de forma participativa e com base no diagnóstico educacional. O objetivo era melhorar a qualidade da educação pública nos municípios participantes, com ênfase principalmente nas escolas do campo, que já nesse período apresentavam os mais aberrantes indicadores educacionais. Esse programa obteve resultados tão significativos que, durante o ano de 2005, expandimos para mais 44 municípios nos estados da Bahia, Pernambuco e Piauí.

A partir dessa parceria com o CENPEC, IRPAA e RESAB, conseguimos juntamente com a Professora Ivânia Paula Freitas Souza<sup>2</sup>, propor um trabalho intitulado "Educação para Convivência com o Semiárido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá". Esse trabalho foi publicado pelo CENPEC com o apoio da Fundação Itaú Social e UNICEF. O material foi disponibilizado para todas as

<sup>2</sup> Hoje é Professora do Departamento de Educação, Campus VII da UNEB, em Senhor do Bonfim - BA.

escolas dos 65 municípios ligados ao Programa Melhoria da Educação no Município e distribuído para diversas instituições e educadores dos 11 estados do Semiárido Brasileiro. Em 2006, ele foi ampliado e reimpressa em nova edição e distribuído para uma média de 14.000 educadores das escolas do Semiárido Brasileiro, destacando um itinerário pedagógico muito interessante no processo de reorientação curricular das escolas do campo e da cidade, bem como os eixos e os pilares norteadores de uma educação contextualizada.

### c) Pesquisa e extensão – um viés fortalecedor da Educação do Campo

Fruto desses e nesses fazeres (fazer-acadêmico e fazer-se acadêmico), temos prezado pela constante produção acadêmica como espaço da reflexão dos processos vivenciados, sendo um *lócus* para a construção de novos saberes sobre os campos em que atuamos. Socializamos e contribuímos com diversas reflexões para o avanço das construções epistemológicas, especialmente nas discussões acerca da Educação do Campo, compreendida de acordo com o que rege a Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002, no seu Art, 2º, Parágrafo único:

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

Da sustentabilidade, compreendida como o respeito à natureza e todas as formas de vida nela existentes, incluindo-se o humano como parte dela, compreendemos o princípio de que tudo o que fazemos à natureza, fazemos a nós mesmos; e do "Bem Viver" ou "Buen Vivir", um ideal de vida que, para Acosta (2016), é uma filosofia que enfatiza a harmonia entre os seres humanos e a natureza, promovendo o equilíbrio ecológico, social, econômico e cultural. Para o autor e conforme defendemos nesse trabalho, o Bem Viver significa viver em harmonia com a natureza e com os outros seres humanos, valorizando

a convivência pacífica, a diversidade cultural e a sustentabilidade.

Do Currículo, que historicamente tem sido negador dos saberes e conhecimentos locais e colonialista, deve ser forjado em outra perspectiva: a do diálogo dos saberes, decolonial e inclusivo, não permitindo a supremacia de um saber sobre o outro, como denuncia Reis (2009), mas que seja contextualizado, partindo sempre do local-global-local. Das práticas educativas inovadoras, que não se acomodam e não se permitem acomodantes ou reprodutivistas, mas estão sempre em busca da superação, pois, como defendem Martinez e De Lúcio (2013, p.1),

Os que participam nos processos de geração de ideias e soluções devem ter criatividade e imaginação, serem capazes de conectar ideias, curiosidade, capacidade de observação, capacidade de experimentar, mas também precisam ter o interesse em abordar e resolver problemas, serem capazes de se colocarem na pele dos usuários ou clientes potenciais, imaginar e observar suas demandas e as condições em que estas podem ser satisfeitas.

E dos desafios e possibilidade de se fazer a Educação do Campo contextualizada, fundada num princípio básico – a Convivência – que pode ser universal, mas é possível de ser vivenciada em quaisquer realidades a partir da perspectiva da complexidade dos conhecimentos e saberes, onde a principal razão de ser é a contextualização. Essa foi e tem sido a razão das nossas publicações individuais, coletivas e em coautoria, apresentadas em livros, coletâneas, seminários, conferências, palestras, simpósios, colóquios e mesmo em formato de textos e fundamentações de cursos de graduação (Pedagogia e PROESP – Letras) e pós-graduação (Especialização em Gestão Educacional) promovidos pela UNEB como oferecidos por outras instituições, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF-Sertão - Campus de Floresta - PE e da Universidade do Estado do Piauí – UNESPI, que utilizaram nossos textos produzidos em suas atividades formativas.

## **d) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – contribuindo para a formação docente no campo**

As atividades desenvolvidas no PIBID têm proporcionado uma reflexão cada vez

mais evidente da necessidade de contextualização do currículo das escolas do campo, as quais muitas vezes possibilitam uma breve reflexão que, mesmo simples, destaca e enfatiza o currículo das escolas urbanas, que ainda carece de sentidos e maior significado para os sujeitos da aprendizagem que buscam no espaço da escola, a ampliação dos seus conhecimentos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, respeitando e compreendendo a si mesmos e o entorno em que vivem.

Vale ressaltar que, diante das experiências construídas e vivenciadas nesse processo, constata-se a necessidade de se trabalhar na formação dos docentes que atuam nas escolas do campo e da cidade os princípios e fundamentos da Educação Contextualizada. Isso permitirá um maior envolvimento da comunidade escolar nas ações da escola e vice-versa, além de, com esta perspectiva, ampliar cada vez mais o leque de possibilidades para a reorientação e construção de um currículo autóctone que permita à escola ser um lugar de diálogo e de ampliação dos conhecimentos e saberes diversos, tendo na realidade local o seu ponto de partida e nos sujeitos da aprendizagem o sentido para o qual a escola deve existir.

O PIBID tem sido uma oportunidade única para os bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores de Área revisitarem às suas próprias práticas e concepções sobre o ato de ensinar e aprender. Isso porque permite outra perspectiva de olhar para os conhecimentos curriculares, as práticas pedagógicas e as relações do saber com os sujeitos da aprendizagem e comunidades com as quais a escola mantém relações, buscando cada vez mais se avizinharem de maneira mais propositiva e aprendente.

Além das oportunidades de aprendizagem e das construções significativas e epistemológica no âmbito do PIBID, outro aspecto relevante refere-se às proposições que envolvem a formação inicial e continuada do pedagogo, bem como aos elementos que constituem sua configuração e currículo propositivo do fazer pedagógico e das dimensões que perpassam a atuação dos profissionais de educação. Essa vivência permite um diálogo profundo entre a licenciatura, a pós-graduação e a pesquisa, pois sempre nos reportamos ao PIBID e aos docentes que atuam nos diversos componentes curriculares, que se encontram com os pibidianos e destacam o quanto essa experiência tem

contribuído para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Portanto, o PIBID nas escolas do campo tem proporcionado o levantamento de inúmeras reflexões teórico-práticas no sentido de diminuir a distância entre a formação docente e a realidade do ensino nessas escolas. Isso envolve reflexões sobre as contribuições da proposta pedagógica e das experiências educacionais inovadoras para os processos de iniciação à docência e construção identitárias dos bolsistas de iniciação à docência que atuam no programa.

Todas as experiências citadas possuem como fundamento a construção do conhecimento a partir da experiência vivencial e da realidade em que temos nos permitido imergir, sendo elementos essenciais: a) Tematização da prática (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação); b) Formação constante ao longo de todo o ano; c) Concepção horizontal na relação professor-aluno-comunidade; d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadoras da construção do conhecimento novo; e) Investigação e reflexão do cotidiano e das dimensões da vida; f) Sala de aula como espaço da relação dialógica - teoria e prática do cotidiano escolar; g) Escola e comunidade compreendidas como espaços de oxigenação da construção de um conhecimento pertinente; h) Formação fundada na prática experiencial/vivencial na sala de aula da Educação Básica.

Considerando esses elementos, a formação docente em territórios rurais tem permitido: transcender no conhecimento; fazer relações diversas dos tempos e espaços de aprendizagens; promover uma compreensão holística do mundo; exercitar a formação do Professor-Pesquisador; e contribuir para o vir a ser do Professor Intelectual e Transformador.

Os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital e dos territórios ameaçados por essa mesma lógica (ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas, etc.). Se as políticas públicas para a Educação do campo, a escola, a formação e as condições de trabalho dos educadores não forem forjadas como fundamentos da transformação dessa lógica, dificilmente essa realidade será mudada.

Há, portanto, um tempo de ameaças, apesar das conquistas, e não necessariamente um tempo consolidado, mas um campo de estudo em construção, em

disputa, inclusive no âmbito das universidades, que têm sido mobilizadas principalmente pelas contribuições dos movimentos sociais e sindicais do campo. Fazer desse tempo um espaço para as proposições concretas de superação das estratégias do capitalismo e para a construção de uma sociedade nova e de uma educação do campo transformadora é o desafio que temos pela frente, cuja ferramenta maior é a luta constante frente a um estado que se coloca como conservador e destruidor das políticas até então consolidadas, incluindo o processo de formação dos educadores do campo.

## **Por uma política nacional de formação dos profissionais da Educação do campo**

Para além do direito à formação inicial e continuada, os profissionais da educação do campo trazem consigo uma dívida imensa por parte do poder público no que diz respeito ao abandono da educação do campo, que também traz implícita a condição humana do direito à formação.

Vale ressaltar que, desde a realização da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia – GO e foi protagonizada por diversos movimentos sociais e sindicais do campo, como o Movimento dos trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade de Brasília (UnB), entre outros, e fruto das articulações dos sujeitos coletivos do campo conquistadas passaram a ser garantidas, como as próprias Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002.

Após a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004, outras conquistas ocorreram durante os mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir da criação, no ano de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade (SECAD) e do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT de Educação do Campo), que passou, em 11 de abril de 2008, a ser denominado de Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC). Nesse período dos governos citados, inúmeras políticas relacionadas à Educação do Campo foram garantidas, inclusive de formação via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e pelas Licenciaturas em Educação do Campo, apesar das



críticas ao descaso que se seguiu ao final do segundo mandato de Dilma Rousseff, já fragilizado pelas manifestações que culminariam com o golpe, e durante os governos neoliberais de Temer e de extrema-direita de Bolsonaro. Assim, de 2016-2022, os movimentos sociais estiveram ausentes desses espaços, retornando a partir de 2023 com a retomada da CONEC.

É importante ressaltar que, no que diz respeito ao dever da formação, essa obrigação recai tanto sobre o poder público, como responsável, quanto sobre o próprio professor, como eterno aprendiz. O professor não deve se render às dificuldades do processo e deve buscar sempre colocar em prática sua condição de eterno aprendiz, sendo corresponsável pela autoformação, heteroformação e ecoformação.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diversos espaços educativos. [...] Por isso o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específica. (Caldart, 2004, p. 36 -37).

Exemplos desse acúmulo são as concepções, formas e saídas que movimentos e organizações diversas, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Universidades Públicas, entre tantas outras instituições que atuam diretamente na formação de educadores, têm buscado para atender às demandas diversas de formação desses profissionais.

Mesmo com todo descaso constatado antes dos anos 2000 em relação à garantia do direito à Educação do/no Campo, é preciso compreender que, salvo as raras iniciativas, na sua maioria dentro da Sociedade Civil, a tarefa a fazer é construí-la e edificá-la não com um projeto único e homogeneizante, mas que deverá trazer na sua concepção a pluralidade cultural, a diversidade dos sujeitos do campo e uma reparação incontestante do

desenvolvimento da educação nas regiões mais carentes deste país. Nesse campo também se avançou ao expandir as universidades para o interior dos estados, criar novas universidades federais, expandir a rede dos Institutos Federais de Educação e ampliar seu status para atuar na Educação Superior, com diversos programas, a exemplo do Pronacampo, dos Saberes da Terra, entre tantos outros.

Vale salientar que, quanto às políticas públicas e marcos legais, o Estado Brasileiro conseguiu avançar, mas retrocedeu muito durante os governos de perfil autoritário e neoliberal entre os anos de 2016 e 2022.

## Forjando uma nova concepção de formação

É inadmissível que uma concepção de formação que se pretende inovadora para formar os profissionais da Educação do Campo continue repetindo o arremedo do que tem sido as formações atualmente presente nas agências formadoras. Estas, não tocam na realidade do campo, e, quando o fazem, levam em consideração apenas o aspecto da terra enquanto elemento produtivo, o que favorece os grandes grupos que dominam o latifúndio brasileiro, sem trazer para o centro das discussões a questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos e as contradições que permeiam esse processo.

São poucas as licenciaturas que possuem no seu currículo o componente Educação do Campo, com exceção das Licenciaturas em Educação do Campo, cujo objeto já se destina a esse fim, o que evidencia o que denunciemos aqui. Ao introduzirmos a vida no campo, sua cultura, o processo produtivo, as condições de produção da existência e as contradições que permeiam este espaço na formação, contribuiremos decisivamente para a formação de um profissional pesquisador, intelectual e transformador da sua própria prática e da relação que estabelece com o conhecimento e com o meio no qual está inserido. Isso permitirá o desenvolvimento de um pensamento mais investigativo e do compromisso com uma educação emancipadora.

Implementar nos espaços de formação os elementos acima apresentados introduz um novo fazer pedagógico na dimensão do processo formativo, saindo de uma lógica

educativa que preza pela informação isolada como fim da prática, para outra possibilidade de produzir o conhecimento de mundo. Esse novo fazer pedagógico dialoga com os mais variados tempos escolares, comunitários, formais e informais promovendo o aprofundamento e a transcendência do conhecimento. Para isso será essencial levar em consideração no itinerário de formação as seguintes buscas: a) Buscar as pessoas (alunos, professores, colegas de trabalho, técnicos educacionais, entre outros), evitando a centralização do processo educativo; b) Buscar o Meio/Contexto (Ambiente, Comunidade local, Distrito, Município, Estado, Mundo), o que evitará o isolamento; c) Buscar suporte nas mais diversas referências (livros, revistas, jornais, tv, internet e autores diversos), fugindo assim da promoção da barbárie monorreferencial.

Vale lembrar que iniciativas como a criação das licenciaturas em Educação do Campo precisam ser reafirmadas na luta dos movimentos sociais do campo e das universidades comprometidas com esses sujeitos. Essas iniciativas foram criadas em 2006 com o intuito de:

- a. Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor;
- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- c. Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- d. Construir coletivamente um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. (Brasil, 2006, p.16).

Não é esta a única saída para a profissionalização do professorado e demais profissionais da Educação do campo. Esta é apenas uma ação importante e fundamental, pois entendemos que a escola não se resume aos professores, mas a todos que nela trabalham e são agentes educativos, assim como a própria comunidade. Os demais profissionais também precisam ser lembrados numa política nacional de formação. Desde o profissional que transporta o aluno, passando por aqueles que o recebem, os que cuidam

da limpeza do prédio, os que preparam a alimentação escolar, os que dirigem e assessoram o processo pedagógico, os que administrativamente auxiliam a vida educacional de alunos e professores, até os que são responsáveis diretamente pela relação com os saberes e conhecimentos, todos precisam ser contemplados num processo de formação profissional contínua. O objetivo é a qualificação dos processos de aprendizagens dos estudantes que habitam, trabalham e vivem no campo brasileiro.

### 3 Considerações finais

Somente a responsabilização pública, com a participação ativa e controle social por parte dos movimentos sociais e da sociedade organizada, permitirá construir um outro modelo de educação e de projeto inclusivo para este país tão diverso. Nesse modelo, as particularidades regionais e territoriais poderão imprimir as suas marcas nesse conjunto social, tecido sobre as mais diversas formas, sem que uma imponha-se sobre a outra.

O que se buscou com este artigo foi, partindo da minha experiência profissional, forjada em meio ao campo e aos movimentos sociais, problematizar a necessidade de se pensar num outro caminho para a educação e para a escola e, conseqüentemente, para a formação dos profissionais da educação, articulando o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de sustentabilidade das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-las como “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (CNE/CEB, parecer 36/2001).

A retomada de alguns percursos vivenciados na trajetória formativa, pois não caberiam todos em um artigo, ajuda a compreender como somos resultado dessas construções processuais, em que muitos sujeitos coletivos e individuais, vão deixando marcas e nos ajudam a melhorar o passo na caminhada.

As diversas experiências fortaleceram o debate e a alteração dos espaços de proposição de políticas públicas. Além disso, essas experiências afirmaram a linha de pesquisa que tenho fortalecido nos últimos anos e contribuíram imensamente para a qualificação da minha atuação na Universidade como docente, pesquisador e

extensionista. Elas também ampliaram nossa contribuição de forma qualificada e socialmente referendada nos espaços de construção de políticas públicas e no semear do porvir, surgindo novas possibilidades. Isso demonstra que a pesquisa, o ensino e extensão, implicados com a realidade, podem sim contribuir com a mudança de cenário, mesmo em meio às limitações de uma sociedade de classes em um sistema capitalista, que não necessariamente dependem do pesquisador para mudar, mas para as quais ele pode contribuir para a mudança.

## Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia. Literária, Elefante, 2016.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Ano 2002, n.19, pp.20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 02/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)/Secretaria de Ensino Superior (SESU), 2006.
- Martínez, Elena Castro; De Lucio, Ignacio Fernandez. **O significado da inovação**. Madrid: Catarata: CSIC, 2013.
- CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação da campo** – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação campo, 2004.
- OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em

<[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 fev. 2024.

REIS, Edmerson dos Santos. . **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. 1. ed. Juazeiro - BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios-. In: **Plural - Revista de Ciências Sociais**, vol. 24, núm. 1, pp. 214-241, 2017, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/html/> acessado em 25 de julho de 2023.

22

**Edmerson dos Santos Reis**, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3153-6759>

Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA  
Colegiado de Pedagogia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas – DCH-III

Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC

Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da UNEB/DCH-III - BA. Membro do Fórum Nacional de Educação - FONEC, da Rede de Educação da Semiárido Brasileiro e da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território - EDUCERE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4799013495727395>

E-mail: [edmerson.uneb@gmail.com](mailto:edmerson.uneb@gmail.com)

**Editora responsável: Genifer Andrade**

**Especialista ad hoc:** José Paulo Pietrafesa e Maria Cristina dos Santos.

### Como citar este artigo (ABNT):

REIS, Edmerson dos Santos. Tornar-se docente em meio aos percursos traçados. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12561, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12561/version/11558>

Recebido em 17 de fevereiro de 2024.

Aceito em 23 de maio de 2024.

Publicado em 05 de julho de 2024.