

Relato de experiência em educação do campo: formação contraepistemológica

Experience report in field education: counter epistemological training

Domingos Rodrigues da Trindade(1); Eugênia da Silva Pereira(2); Vanessa Dias Lima(3)

1 Doutor em Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Guanambi, BH, Brasil.

E-mail: dtrindade@uneb.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0836-9051>

2 Mestra em Educação do Campo. Universidade do Estado da Bahia Bahia (UNEB), Guanambi, BH, Brasil.

E-mail: eniagbi@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8867-9481>

3 Mestra em Educação do Campo. Secretaria Municipal de Educação de Malhada de Pedras, Brasil.

E-mail: nessa.dl@outlook.com / Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-1682-105X>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 6, n. 2, p. 84-102, janeiro-junho, 2022 - ISSN 2447-3944

[Recebido: outubro 31, 2019; Aceito: julho 5, 2020]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i2.3672>

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui/click here!](#)

Resumo

A temática da Educação do Campo necessita ocupar cada vez mais espaço no debate e nas experiências formativas da universidade. Neste texto, busca refletir sobre a experiência de formação em especialização em Educação do Campo, na perspectiva de dar evidência a alguns caminhos que este curso trilhou no processo de formação de educadores e educadoras do campo. Entendemos que o delineamento do curso se deu a partir de uma perspectiva contraepistemológica de formação, adotando os pressupostos da pedagogia da alternância, que, por sua vez, têm permitido o aprofundamento teórico-prático no âmbito da formação. A organicidade do curso e a compreensão da totalidade das atividades desenvolvidas no seu decorrer nos revelou uma riqueza de debates e reflexões sobre os processos hegemônicos de formação e produção de conhecimentos, apontando outras possibilidades de construção de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, protagonizada com a participação dos/das camponeses/as.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação. Contraepistemologia.

Abstract

The Field Education subject needs to gain more and more space in the university debate and university formative experiences. In this text, it seeks to reflect on the training experience in specialization in the Field Education, with the perspective of giving evidence to some paths that this course has traced in the process of field-based educators training. We understand that the delineation of the course has taken place from a counter epistemological perspective of training, adopting the presuppositions of the pedagogy of alternation, which, in turn, have allowed the theoretical-practical deepening in the scope of training. The organization of the course and the comprehension of all the activities carried out in it have revealed to us a wide range of debates and reflections on hegemonic processes of education and production of knowledge, pointing out other possibilities for a construction of a project of education for the working class of the field, with the participation of the peasants.

Keywords: Field Education. Training. Counter Epistemology.

1 Palavras introdutórias

Com que pedras, sonhos, vontades,
Com que mãos vamos reinventar
A imperfeita verdade
De nossas vidas?
A pedra da memória sorri enigmas
Como quem domina o labirinto da história
e me interroga...
(TIERRA, 2010, p. 17)

O fragmento do poema “A pedra da memória”, de Pedro Tierra nos serve de incentivo e referência para iniciarmos a reflexão e evidenciarmos um pouco da memória do curso de especialização lato sensu em Educação do Campo ofertado de 2017 a 2018 no Departamento de Educação *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (DEDCXII/UNEB). Memória constituída de resistências, de luta, de conhecimentos, de diálogos, de trocas de saberes, de indignação com a negação de direitos e desrespeito com os camponeses e as camponesas que, todos os dias, lutam para sobreviver e conviver com a negação de direitos.

Não é demais lembrar que, historicamente, o campo foi tratado de forma desigual em relação à cidade. O campo, ao longo da formação histórica da sociedade brasileira, foi visto como o lugar do atraso, de estereótipos negativos e de negação de direitos, de escassas políticas públicas, deixando uma lacuna enorme na distribuição e acesso de bens culturais, materiais, simbólicos, etc. Não que a negação de direitos não seja uma realidade também dos sujeitos que vivem nas cidades, mas o problema é muito mais acentuado no meio rural.

Nos últimos 15 anos foram fechadas mais de 35 mil escolas no campo segundo dados do Inep de 2014. O estado da Bahia foi o que mais fechou escolas no campo, totalizando o número de 872 escolas só em 2014. As regiões Nordeste e Norte foram campeãs, totalizando 2.363 escolas fechadas no campo nesse mesmo ano (BRASIL, 2014).

A cisão que foi se construindo ao longo do tempo entre campo e cidade prejudicou as especificidades locais e alijou do processo a integração destes dois espaços, o sociocultural e o geopolítico. O resultado dessa perversa injunção culminou em uma situação de desigualdade e exclusão social. Dentre os descasos encontra-se a educação, uma das instâncias sociais que viabiliza a inserção dos sujeitos no conjunto da sociedade.

Nesse sentido, defender e implementar políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de negação de direitos, discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que

é diferente, mas não deve ser desigual. Dessa forma, a discussão sobre uma proposta de Educação do Campo implica o avanço de definição de políticas públicas que a sustentem e que superem a ideia de que o campo está em extinção.

No entendimento de Molina e Jesus (2004, p. 11) “a Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro”, principalmente porque ela traz o campo para o debate teórico-prático, como espaço de produção, mas também de relações sociais, de cultura, como território de vida e de relações com a natureza.

Assim, neste texto, discute-se a formação em especialização em Educação do Campo, evidenciando alguns dos caminhos que este curso trilhou no processo de formação de educadores e educadoras do campo. Entendemos que o delineamento do curso se deu a partir de uma perspectiva contraepistemológica de formação, adotando os pressupostos da pedagogia da alternância, que, por sua vez, têm permitido o aprofundamento teórico-prático no âmbito da formação a partir de uma lógica formativa que se distancia do paradigma capitalista de produção do conhecimento assentada na ciência colonial. A formação contraepistemológica da forma como a entendemos, traz em sua gênese as experiências, os conhecimentos e os valores dos sujeitos silenciados no percurso histórico, colocando em movimento a realidade material e simbólica destes sujeitos, processo, que não acontece no modelo tradicional de formação e de produção de conhecimentos.

Nesse sentido, a organicidade do curso e a compreensão da totalidade das atividades desenvolvidas no seu decorrer nos revelou a riqueza e a profundidade das reflexões teórico-práticas acerca dos processos hegemônicos de formação e produção de conhecimentos, da conjuntura política, econômica e social do país, indicando outras possibilidades de construção de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, protagonizada com a participação dos/das camponeses/as.

2 Ressignificando a lógica de formação docente para os povos do campo

Pensar e implementar um curso de pós-graduação específico para os sujeitos do campo é, antes de tudo, uma decisão política, por termos clareza de objetivos, do projeto de nação que defendemos em contraposição ao projeto de desenvolvimento defendido pelo capital. Compartilhamos com Vilas Bôas (2016, p. 17) quando ele afirma que a “criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras abre novo capítulo na história da democratização do acesso ao ensino superior ou uma nova frente de proletarização do espaço acadêmico”, pois esses cursos têm resignificado a teoria e a prática da universidade e das comunidades rurais.

Nessa perspectiva, o curso de Pós-graduação em Educação do Campo do Departamento de Educação *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia se constituiu como espaço de formação acadêmica e profissional de professores que atuam na educação básica pública no campo ou em escolas da cidade que recebem alunos do campo e educadores populares, visando ao fortalecimento da educação dos camponeses frente à desigual correlação de forças que incide na formação do povo pobre brasileiro, em especial daquele que vive e trabalha no campo.

Na lógica da reestruturação capitalista em curso, criar alternativas no contexto das universidades públicas, que possam convocá-las a (re)pensar a lógica da produção do conhecimento e as bases da universidade e da educação básica alicerçadas em outras lógicas, mais inclusivas e democráticas, é uma grande desafio, mas necessário.

O curso de especialização em Educação do Campo aqui em evidência foi uma iniciativa do colegiado de Pedagogia juntamente com o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (Nepe), vinculados ao Departamento de Educação *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, os quais vêm se colocando em uma posição contrária ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global que estimula a produção do conhecimento para atender às necessidades do mercado. A criação desse curso foi uma das formas que a universidade encontrou para continuar contribuindo com a formação dos egressos, dos profissionais da educação básica e dos educadores populares e aprender com os movimentos sociais, sindicais, populares da região em que a universidade está inserida. Além disso, contribuir para a realização da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que pretende formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de sua vigência (BRASIL, 2014).

Foram ofertadas 50 vagas, compostas por alunos oriundos de doze municípios baianos, são eles: Barra da Estiva, Caetité, Candiba, Carinhanha, Caturama, Guanambi, Igaporã, Malhada, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Urandi. Os educandos são educadores da educação básica e educadores populares inseridos em diversos movimentos sociais e sindicais do campo.

Segundo Pasquetti (2013, p. 98), “nunca houve interesse por parte do Estado de ajudar os camponeses a formar os seus próprios intelectuais”. Na concepção de Arroyo (2007), as lacunas na formação de educadores (as) são apenas um aspecto das históricas ausências do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação dos cidadãos que trabalham e vivem no campo. E para Caldart (2002), para atuarem nas escolas do campo, os educadores precisam, antes de tudo, ser educadores do povo brasileiro que vive no campo, em suas diferentes identidades. Eles precisam reconhecer a existência do campo, sua realidade histórica, seus sujeitos e a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos.

Desse modo, os educadores necessitam compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo (a terra, o trabalho, a cultura, a história, os conflitos, as lutas sociais, as contradições que movimentam a realidade, etc.), como estratégia de transformar a escola do campo em um lugar de formação e de luta de classe. Nessa perspectiva, os educadores terão condição de desenvolver uma prática ressignificadora dos conteúdos no exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato de educar.

Nessa perspectiva, a coordenação do curso programou para que o primeiro módulo do curso acontecesse em junho de 2017, articulado com a II Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária e da Educação do Campo e o II Seminário Movimentos Sociais do Campo, realizados pela linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, vinculada ao Departamento de Educação *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia, em parceria com os movimentos sociais e sindicais do Território de Identidade Sertão Produtivo. Essa experiência compartilhada deu o tom e o caminho que teríamos que trilhar no curso.

Foi um curso estruturado em regime de alternância com carga horária dividida entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), inspirada na proposta da Pedagogia da Alternância que se alternam o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade. O período em que os estudantes estavam na universidade, chamamos no curso de Tempo Universidade, organizado em módulos presenciais de três dias a cada mês. Os docentes responsáveis pelos componentes curriculares indicavam textos e elaboravam atividades a serem desenvolvidas no TC, tais como: levantamento ou mapeamento dos conflitos sociais, políticos, ambientais; modos produtivos, relações de trabalho no campo; inventários das escolas e/ou espaços de atuação, realização de atividades teórico-práticas dentro das comunidades, como seminários, práticas de intervenção na realidade, grupos de estudo, etc.

A metodologia do curso primou pela articulação ensino, pesquisa e extensão, visando a criar condições teórico-metodológicas para que os educandos fizessem diagnósticos, problematizassem suas realidades e (re)elaborassem suas práticas de intervenção profissional, social e política. O curso constitui-se de 12 módulos interdisciplinares organizados de forma orgânica, com a carga horária distribuída da seguinte forma: 365 horas na universidade e 115 horas/aula no Tempo Comunidade, totalizando 480h/a.

É importante destacar que a alternância tem sido bastante usada no Brasil nos cursos de formação de jovens do campo, principalmente nas Escolas Famílias Agrícolas, nas Casas Familiares Rurais, e, nos últimos tempos, os cursos de graduação e pós-graduação para os povos do campo têm incorporado essa proposta no contexto da universidade, para além de permitir que os educandos relacionem e integrem os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico, acessem a educação superior como um direito.

No caso específico do curso de especialização em Educação do Campo ofertado no Departamento de Educação *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, um desafio que enfrentamos, no momento de pensar o curso, foi em relação à composição do quadro de professores que nele atuariam, devido a grande parte dos professores da universidade não trabalhar com as temáticas da Educação do Campo na perspectiva contra-hegemônica ao modelo de educação ofertado nas escolas do meio rural. Então, optamos por buscar parcerias com os movimentos sociais, sindicais, com professores de outras instituições de ensino. Assim, as aulas foram ministradas por diferentes profissionais, por quem estava atuando tanto na universidade como em movimentos sociais do campo.

Nesse processo, aprendemos muito com os diferentes profissionais que passaram pelo curso, alicerçando uma unidade necessária para a construção de uma luta forte em defesa da garantia dos direitos da classe pobre trabalhadora que vive e trabalha no campo, bem como nos fortalecendo no que se refere ao processo ensino e aprendizagem dos demais cursos ofertados pela universidade.

Os componentes curriculares foram ministrados quase sempre por mais de um professor ao mesmo tempo em sala de aula, às vezes com professor que atua na universidade e profissionais dos movimentos sociais para garantir a riqueza, a profundidade e a multiplicidade de pontos de vista a respeito das temáticas trabalhadas. Quando se pensou nesse sistema de aulas coletivas, a intenção foi garantir o debate, o diálogo entre teoria e realidade social e experimentar outras alternativas de mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Essa experiência compartilhada entre os professores da universidade e os profissionais dos movimentos sociais se configurou em grandes momentos de aprendizagens para quem atua na universidade (professores), para os alunos e para os próprios sujeitos dos movimentos. Além disso, provocou estranhamento e movimento na estrutura da universidade com o dinamismo do curso, seja por meio das místicas, dos atos políticos contestatórios e organicidade da turma em núcleo de bases. Entretanto, em sua maioria, cada componente curricular dos cursos “convencionais” da universidade é ministrado por um único professor, exceto estágio supervisionado. Por outro lado, os estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração que são ofertados pelo DEDCXII/UNEB, às vezes, participaram das aulas como projeto de Extensão, o que reforçou a importância da materialidade da especialização no contexto da universidade. A questão que fica como reflexão é: como trazer a organicidade operacionalizada no curso de especialização para o processo de formação desenvolvido no contexto dos demais cursos da universidade? Ousamos afirmar que o pontapé inicial deve ser o debate sobre as dimensões do currículo dos cursos e os aportes teóricos que as sustentam.

O curso da especialização foi composto por componentes curriculares, seminários temáticos, oficinas pedagógicas que oportunizaram a discussão de uma

variedade de questões, como a questão agrária no Brasil e os conflitos no campo, história, concepção e princípios da Educação do Campo, a luta dos movimentos sociais, sindicais pela garantia de direitos dos camponeses, modelo de desenvolvimento em disputa no campo, capitalismo e luta de classe, modos de produção no campo, organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, educação especial nas escolas do campo, questões de gêneros e étnico-raciais, dentre outras temáticas ligadas aos modos de viver e conviver dos camponeses.

É importante sublinhar que organizar o curso na perspectiva da alternância possibilitou um trabalho na lógica da interdisciplinaridade e aprofundar a relação teoria-prática. Os educandos exercitaram a condição de olhar para a realidade, pesquisá-la e refletir sobre ela. E, por outro lado, romper com a disciplinarização, ainda muito forte na universidade e na educação básica.

Na concepção de Molina e Brito (2014), a característica central que deve determinar a concepção das propostas educativas das escolas do campo deve ser a vinculação profunda com as condições de vida dos camponeses que se objetiva educar. As práticas educativas, sejam elas na universidade, na educação básica ou não escolar, precisam contribuir para o processo de transição da lógica tradicional de produção capitalista do conhecimento para formas mais colaborativas, de produção de ecologias de saberes (SANTOS, 2008) e relações sociais sustentáveis. Novas epistemologias necessitam compor os processos formativos na perspectiva da superação do que Santos (2007, p. 29) chama de epistemicídio, ou seja, “a morte de conhecimentos alternativos.” Esse processo se dá na base de uma epistemologia que aniquila a diversidade de saberes que instituem os modos de viver e existir das pessoas em seus lugares de existência.

Contraopondo-se à concepção que desqualifica os conhecimentos alternativos, o coletivo de professores que atuou na especialização em Educação do Campo, mesmo enfrentando os limites da própria formação e da estrutura cartesiana da universidade, procurou trabalhar na lógica insurgente, refletindo sobre a hegemonia histórica de produção de conhecimento, utilizando-se da “sociologia das ausências” (SANTOS, 2007, p. 28), conscientes de que o subalterno pode falar, de que ele precisa falar e ser ouvido (SPIVAK, 2010) e nessa lógica foi (re)construindo o “quadro epistemológico que cotidianamente desqualifica as experiências e saberes das populações que foram objeto da dominação colonial.” (MARTINS, 2015, p. 292). Nesse sentido, procurou, por meio das atividades desenvolvidas no curso, no âmbito da teoria e da prática, superar a razão metonímica, ou seja, “aquela que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de forma de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima.” (SANTOS, 2002, p. 240).

No que se refere às propostas de formação dos educadores dos povos do campo, para além de possibilitar que estes falem de suas experiências de vida, que sejam anunciadores dos seus desejos e protagonistas da história, é necessário (re)configurar

o campo como lugar de saberes, de luta, de resistência e de contradições, os quais, portanto, não podem estar ausentes das reflexões tecidas nos diversos processos formativos do curso. Silenciar as condições estruturais que decorrem das relações de poder que se estabelecem hoje no contexto da sociedade, nos processos formativos dos sujeitos é cometer o erro da omissão da reflexividade sobre como se produzem as ausências em nossa racionalidade ocidental (SANTOS, 2007).

Desse modo, o coletivo que atuou no curso de especialização em evidência se preocupou em transformá-lo em um espaço de pensamento e de luta contra o sistema capitalista-patriarcal, pós-colonizador, construindo possibilidades pedagógicas decolonizadoras do pensamento hegemônico e de práticas educativas enraizadas na razão monocultural e civilizatória da modernidade, em que se prega a ideia de que “a história tem um sentido, uma direção.” (SANTOS, 2007, p. 29).

Em contraposição a essa forma de compreender a história em uma única direção, uma das preocupações da coordenação do curso se resumiu em estruturá-lo de maneira que saísse da composição convencional dos cursos da universidade, não só no que diz respeito às questões teóricas, aos aspectos didático-pedagógicos, mas também quanto à forma de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nos componentes curriculares, de forma coletiva e dialógica entre os professores de diferentes componentes/módulos.

Nos tópicos seguintes, falaremos da organicidade e do protagonismo dos educandos no curso, elementos aprendidos com as experiências formativas, políticas e culturais dos movimentos sociais e incorporados ao curso, dentre eles, os núcleos de base.

2.1 Auto-organização e protagonismo dos educandos no curso

Ao iniciarmos o curso de especialização com foco na formação dos educadores e educadoras do campo, queríamos incentivar o protagonismo nos educandos para a organicidade da sala de aula e também ajudar a compreender a proposta da Educação do Campo. Mas como propor isso para a turma sem que parecesse uma imposição? O que teríamos de diferente em relação à organização das outras turmas da universidade? O que seria determinante nessa organização?

Mesmo não sendo de crianças o público, entendemos que a coordenação do curso e os professores tinham um papel importante no processo de auto-organização dos alunos, era preciso suscitar sentido social e político na forma de organização da turma.

Compreendendo que a auto-organização e o protagonismo podem ser provocados, a coordenação do curso e o coletivo de professores incentivaram a turma a se organizar em núcleos de base, os quais são vistos como estratégias formativas e políticas que podem romper com a lógica de organização das turmas “convencionais” da educação básica e do ensino superior. Nesse sentido, a turma foi organizada nos seguintes núcleos de base: Núcleo de ornamentação do ambiente de aula; Núcleo de

mística, Núcleo de “disciplina”, Núcleo de limpeza do ambiente de aula, Núcleo de animação, Núcleo de escrita da memória do curso e Núcleo de avaliação do processo ensino e aprendizagem.

A composição dos núcleos foi rotativa, pois a ideia era que cada educando vivenciasse todos os núcleos até o final do curso e que pudesse leva-los como experiência para os seus lugares de atuação, como práticas formadoras da consciência coletiva, importantes para o protagonismo na vida escolar e na comunitária. Consideramos que atividades dessa natureza pudessem também contribuir para a transformação das relações sociais nos diferentes espaços em que os professores-alunos estavam inseridos e atuando, propiciando auto-organização das pessoas, rompendo com a lógica de organização e funcionamento alicerçada na individualidade. É importante ressaltar que a turma, ao perceber a intencionalidade do processo formativo, se organizou para fazer os lanches coletivos com alimentos trazidos de casa; muitos feitos pelos próprios educandos. Aquele que não podia trazer ou comprar algo para participar do lanche não fica sem comer. Portanto, foram momentos de solidariedade, de partilha e de formação humana.

Na concepção de Pistrak (2008, p. 177) “as crianças e também os homens em geral formam um ‘coletivo’ quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos.” Se quisermos criar coletivos nas escolas na perspectiva dos interesses comuns, precisamos desenvolver estratégias que inspirem interesses novos, vinculados à vida comunitária, ao respeito e à solidariedade, à construção da identidade coletiva, que vai além do indivíduo.

As atividades dos núcleos de base se constituíram em momentos ricos de formação, sistematização das experiências, de denúncias das mazelas da sociedade e das investidas do capital na contemporaneidade, bem como espaços/tempos de escuta dos educandos, os quais deram visibilidade às contradições que movimentam as comunidades locais e a sociedade de modo geral.

Entendemos que a universidade deve problematizar a realidade, as relações de poder que se dão no contexto da sociedade, para que não se torne regra o pensamento e a análise teórica hegemônica. “Os intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do Outro da sociedade” (SPIVAK, 1942, p. 22), o que os intelectuais não podem ter e não têm, na compreensão dessa autora, é autoridade para falar pelo Outro, pelo subalterno, pelo oprimido. Eles podem, sim, reintroduzi-lo no processo de fala e escuta. Desse modo, os núcleos de base podem ser vistos como uma possibilidade de fala e escuta dos educandos.

No tangente ao **núcleo de ornamentação do ambiente de aula**, o grupo incumbido de ornamentar o espaço onde as aulas aconteciam em cada módulo usava da criatividade para trazer leveza, beleza, marcas das lutas dos povos do campo para o ambiente, contextualizando-as com as temáticas discutidas nos módulos, sempre

trazendo elementos do campo, marcando a resistência dos camponeses, as conquistas e desafios. Transformou-se em espaço/tempo de (re)leitura da realidade social, política, econômica e cultural em que estavam inseridos e da sociedade em geral.

A fotografia 1 retrata bem o “ar” que ganhou o ambiente da sala de aula. São as marcas das lutas e das histórias dos camponeses ocupando espaços nos encontros de formação, entrelaçando com a linguagem e a história da universidade em um só tempo. Compreendemos que a representatividade demarcada pelos os diversos elementos constitutivos das vidas dos sujeitos em luta é de grande relevância no processo formativo de educadores e educadoras dos sujeitos do campo.

Fotografia 1. Sala de aula do curso de especialização em Educação do Campo



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Observamos que a ornamentação da sala foi muito mais do que uma questão estética; além de trazer uma simbologia para o contexto da sala de aula por meio dos elementos da luta cotidiana dos camponeses, percebemos que, constantemente, tanto os educandos quanto os professores utilizavam como exemplos elementos da ornamentação para contextualizar as aulas. Isso foi bastante visível nos encontros de formação do curso. Nesse sentido, podemos dizer que foi um espaço/tempo de expressão múltipla.

Quanto ao momento da mística, não é anunciado, pode ser uma encenação, uma poesia, uma música, um ato político, uma denúncia, um protesto, uma reivindicação de direitos, uma contestação. Fernandes (1999), em sua tese de doutorado, aponta que “cada família da luta tem uma história rica em acontecimentos que marcam para toda a vida”. A mística aqui é entendida na perspectiva dos movimentos populares “como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p. 474).

A mística é um ato político, simbólico que representa a história das famílias em constante luta pela garantia e conquista de direitos. Representa as dores, as tristezas, as alegrias, a coragem e a luta dos povos em movimento. É um momento em que

elementos da natureza, como a terra, a água, os frutos, a enxada, a foice e outros materiais, como livros de teóricos que possam contribuir para a formação dos lutadores do povo, compartilham o espaço de forma sensível, criativa, revolucionária e legitimam experiências diversas, pois a “formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”. (ARROYO, 2003, p. 31).

Assim, a fotografia 2 representa os homens e as mulheres tombados(as) na luta por terra e por exigir vida digna ao longo da história do nosso país. Dessa forma, a mística é também uma estratégia política para não esquecermos, das múltiplas violências, que a população pobre enfrenta em suas lutas diárias.

Fotografia 2. Mística na abertura do curso



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Entendemos o ato místico como uma experiência formativa e política para a Educação do Campo que carrega em si um saber pedagógico, uma dimensão educativa para os educandos do curso, uma lição aprendida com os movimentos sociais, incorporados aos cursos da universidade. É certo que temos muito a aprender com esses sujeitos coletivos, tanto no âmbito da luta e resistência, quanto nos princípios e fundamentos que orientam os seus processos educacionais. Segundo Arroyo (2003, p. 32), os movimentos sociais “nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”.

Concordamos com Santos (2007, p. 38) quando ele diz “que outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades”, e os movimentos sociais têm nos mostrado isto, que precisamos construir na universidade outras relações, a partir dos elementos constitutivos da vida humana.

No que se refere ao **núcleo de base de “disciplina”**, este teve a função de acompanhar o movimento da turma, se os educandos estavam saindo muito da sala de aula, chegando atrasados, etc. Além disso, serviu para organizar os momentos

de fala no decorrer das aulas, incentivar aqueles que menos falavam a falarem, no intuito de transformar a sala de aula em um espaço de debate e compartilhamento de experiências e saberes.

A intenção não era engessar o processo ensino e aprendizagem dos educandos, mas dar nova interpretação e dinamismo às formas organizacionais e aos objetivos de formação, criar espaços por meio dos quais os educandos pudessem falar e se fazer ouvidos. Essa experiência foi bastante significativa, pois percebemos que educandos que no início do curso não falavam, não participavam dos debates, aos poucos começaram a participar, inclusive, nos momentos de avaliação dos módulos, foi revelado como essas estratégias foram importantes para o seu crescimento dentro da universidade.

O núcleo de limpeza do ambiente das aulas manteve a organização do espaço físico onde as aulas aconteceram. A intenção com este núcleo de base não foi somente manter o espaço limpo, organizado, mas, incentivar o senso de trabalho coletivo, do cuidado com o espaço que ocupamos para que os educandos do curso pudessem implementar em seus lugares de atuação práticas que respeitem o trabalho do outro, ou ressignificá-las. Necessitamos articular o trabalho como princípio educativo, dando ênfase ao trabalho e à educação em uma relação dialética e intrínseca. Segundo Saviani,

[...] a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Para além de desenvolver o ato de cuidar do lugar que se ocupa, tivemos a preocupação de promover o debate sobre a relação entre trabalho e educação, buscando refletir sobre “o trabalho enquanto fonte formativa e socialmente útil.” (FREITAS, 2009, p. 34).

O trabalho socialmente útil é, exatamente o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-la, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. (FREITAS, 2009, p. 34).

É importante enfatizar que temos consciência de que a prática organizativa do ambiente da sala é apenas um exercício para provocarmos a reflexão sobre o lugar do trabalho no contexto da sociedade capitalista, na prática social. Uma estratégia para

discutir sobre as contradições, as lutas e os desafios que a classe trabalhadora enfrenta cotidianamente, em suas experiências de vida, de trabalho. Assim, o trabalho precisa ser entendido como matriz formadora de fundamental importância.

Quanto ao **núcleo de animação**, estava sempre atento àqueles momentos em que a turma estava um pouco dispersa, devido ao cansaço, pois os educandos eram trabalhadores, muitos com uma jornada de trabalho de 60 horas semanais. O grupo entrava em cena, cantando uma música, lendo uma poesia, fazendo um alongamento, uma dança, etc. Essa experiência se transformou em expressões culturais, estéticas, corporais. Os educandos a cada encontro nos surpreendiam e nos encantavam com suas espontaneidades.

Desde o momento inicial quando decidimos realizar o curso de especialização em Educação do Campo, tínhamos a convicção de que o curso teria de ter uma proposta com uma intencionalidade diferenciada e pautada em uma epistemologia que contribuísse para o desenvolvimento de subjetividades não conformistas, ou seja, que permitisse aos educandos o direito de se expressarem.

A figura 3 a seguir representa o primeiro momento de animação da turma, promovido pela coordenação e pelos professores no primeiro dia de aula. Cantamos e dançamos uma ciranda para demonstrar que a universidade é um direito de todos nós. Precisamos romper as cercas do latifúndio do conhecimento e “fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.” (SANTOS, 2007, p. 55).

Um aspecto que chamou atenção é que, no início do curso a coordenação, juntamente com os professores, precisavam incentivar a participação dos educandos nas aulas e nos núcleos de base; com o decorrer dos módulos, isso já não era necessário. Eles assumiram toda a responsabilidade de manter a organicidade da turma. Aos poucos, ia-se compreendendo a intencionalidade e a importância da organicidade no processo formativo dos educadores e educadoras do campo.

Fotografia 3. Momento de animação da turma no pátio do DEDCXII



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Instituir o **núcleo de escrita da memória do curso** foi muito mais do que revisitar a memória de cada aula, de cada encontro, pois,

[...] se a memória é justamente identificada com sensibilidades, inscrita portanto no campo da subjetividade, ela não se cristaliza na permanência pura e simples, mas é constantemente renovada pelos novos sentidos e significados que adquire no momento contemporâneo. (FERREIRA, 1998, p, 2210).

Nessa perspectiva, no caderno representado na figura 4, os educandos foram deixando suas marcas que serão lembradas no curso da história. O registro nos vincula com as pessoas de outros tempos, que às vezes, não tivemos oportunidade de conhecer e conviver.

A escrita da memória do curso foi uma oportunidade para os educandos reformularem, reconstruírem, reelaborarem valores, aprendizados, reverem posicionamentos e entendimentos sobre o que era discutido no curso. É uma experiência que vai deixar registrada de diversas formas a história da primeira turma de Pós-graduação em Educação do Campo do DEDCXII/UNEB.

Fotografia 4. Imagem da capa do caderno de memória da turma



Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Os doze grupos de educandos (um por módulo) que ficaram responsáveis pela escrita da memória registrou o dito, o refletido, às vezes, aquilo que não foi devidamente compreendido ou debatido em sala de aula. Usaram da criatividade, da sensibilidade, sem perder a profundidade na forma de fazer o registro do vivido tanto nas aulas na universidade como nos Tempos Comunidades, referentes às atividades propostas pelo curso.

Várias tipologias textuais compuseram a trilha memorial do curso: fotografias, desenhos, poemas de autoria dos próprios educandos escritos a partir das discussões tecidas no curso ou de outros autores, músicas, textos reflexivos elaborados a partir das

leituras dos teóricos estudados, enfim, são muitas as formas de registro que a turma escolheu para narrar, expor, refletir, relatar os acontecimentos, as experiências vividas nos módulos do curso, aquilo que marcou, afetou, provocou estranhamento e suscitou emoções diversas.

No que tange ao **núcleo de avaliação**, foi pensado na perspectiva de sempre se ter um olhar mais cuidadoso do processo ensino e aprendizagem dos educandos e do desenvolvimento do curso. Entendemos que a avaliação deve ser um processo de construção do conhecimento, assim, propusemos que o núcleo de avaliação buscasse, a cada encontro, estratégias que pudessem contribuir com o desenvolvimento e (re) direcionamento de cada módulo do curso.

A partir dessa ideia, o núcleo de avaliação se pautou no princípio de que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Assim, as múltiplas estratégias avaliativas utilizadas pelo núcleo focou, principalmente, na forma como os professores ministraram os componentes curriculares, na participação dos educandos em cada encontro de formação, no trabalho da coordenação do curso, bem como na forma de organização e atuação dos demais núcleos de base.

Portanto, o núcleo de avaliação estava sempre com um olhar cuidadoso e atento sobre todo o processo de formação, como as coisas aconteciam e indicando caminhos alternativos para melhorar o andamento do curso. A prática de avaliar, nesse contexto, não deve priorizar apenas os resultados, mas servir também para interrogar a construção do processo de formação dos educadores e educadoras do campo. Verificar se os princípios e fundamentos da Educação do Campo estavam presentes na experiência de formação, a exemplo da compreensão de campo “não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 11).

3 Considerações finais

Quanto à experiência de formação de educadores e educadoras do campo em nível de especialização em desenvolvimento no Departamento de Educação *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, o desejo é que esse curso tenha continuidade com outras turmas, pois temos ouvido, tanto por parte dos educandos como de pessoas da região, que o curso foi uma experiência bastante significativa em várias dimensões da formação humana, política e social.

No contexto da universidade, ele conseguiu incomodar, fazer as pessoas refletirem sobre suas verdades, repensarem suas maneiras de interpretar o mundo. Por meio das atividades do curso, possibilitamos que professores dos cursos de Educação Física e Enfermagem do *Campus* XII dialogassem conosco sobre questões importantes no

processo de formação dos povos do campo e da cidade. Para a coordenação do curso, isso já é bastante significativo, uma vez que, no cotidiano da universidade, os cursos vivem um processo de isolamento.

Um aspecto importante que vale destacar é a diversidade de fenômenos relacionados à vida dos sujeitos do campo que foram pesquisados pelos educandos para o trabalho de conclusão de curso. Acreditamos que esses estudos contribuirão para dar visibilidade aos diferentes modos de vida dos sujeitos do campo e ajudar a (re)pensar os processos de implementação de políticas públicas específicas para os povos do campo. Assim, reafirmamos a necessidade da ampliação de cursos desta natureza, seja no âmbito da graduação ou da especialização, pois, talvez, seja a possibilidade de muitos sujeitos, silenciados ao longo do processo histórico da humanidade, falarem sobre si, expressarem suas demandas e acessarem o ensino superior.

Referências

- ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento. O que temos a aprender dos movimentos sociais?. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 113-248, maio/ago, 2007.
- BOGO, Ademar. Mística. CALDART, et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012. p. 473-477.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Disponível em: <http://www.observatorio-dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- BRASIL. *Censo Escolar/ INEP/2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salette. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. 2002. p. 25-36.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Contribuição ao Estudo do campesinato Brasileiro Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST (1979-1999)*. Tese (Doutorado em Geografia) Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999. p. 318.
- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Memória e velhice: do lugar da lembrança. In: BARROS, Myrian, Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou Terceira Idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 207-222.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 166p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (Org.) *A Escola-Comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-100.
- MARTINS, Bruno Sena. Emancipação, Sul e Pós-colonialismo. *Revista Textos & Debates*, Boa Vista, n. 27, p. 291-303, 2015. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/issue/view/DOSSI%C3%8A%3A%20SOCIEDADE%20E%20FRONTEIRAS/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. *Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. (Org.) Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, v. 5, 2004.
- MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação do Campo: da concepção à materialização da escola do campo. *Revista Presença Pedagógica*. v. 20, n. 120, p. 36-42, nov./dez. 2014.

PASQUETTI, Luiz Antônio. Terra e Educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Org.). *Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2013. p. 75-108.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 511p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. 127p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. [1942]. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133p.

TIERRA, Pedro. *Poemas do povo da noite*. 3.ed.rev. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo - Publisher, 2010.

VILAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do campo no contexto da reforma agrária: avanços, limites e desafios. In: SOUSA, Rosineide Magalhães de; MOLINA, MÔNICA Castagna; ARAÚJO, Ana Cristina de. (Org.). *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: 2016. p. 17- 26.