

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES
SOCIAIS IMAGINÁRIAS NO CONTEXTO DE
PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

TESE DE DOUTORADO

Graziela Franceschet Farias

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS
IMAGINÁRIAS NO CONTEXTO DE PROJETOS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Graziela Franceschet Farias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) como requisito para a obtenção de grau de
Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FARIAS, Graziela Franceschet
Territórios Docentes: As significações sociais
imaginárias no contexto de projetos de Educação do Campo
/ Graziela Franceschet FARIAS.-2014.
183 p.; 30cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Educação 2. Educação do Campo 3. Imaginário Social
4. Territórios docentes I. Antunes, Helenise Sangoi II.
Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de Doutorado

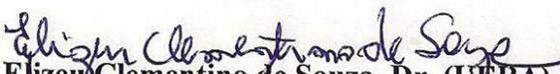
**TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS
IMAGINÁRIAS NO CONTEXTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

elaborada por
Graziela Franceschet Farias

como requisito para a obtenção do grau de
Doutora em Educação

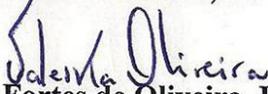
COMISSÃO EXAMINADORA


Helenise Sangoi Antunes, Dr.^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UEBA)


Limber Elbio Santos Casaña, Dr. (UdelaR)


Maria Isabel Antunes-Rocha, Dr.^a. (UFMG)


Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr.^a. (UFSM)

Ane Carine Meurer, Dr.^a. (UFSM)

Valdo de Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 19 de Dezembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao grande Mestre, Criador da Vida, que está sempre junto a mim.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, principalmente, aos professores; em especial, aos da Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, professora orientadora Helenise Sangoi Antunes e aos professores membros das bancas de defesas.

À minha mãe, Valéria, ao meu irmão, Graziano, ao meu companheiro de todas as horas, Amilton, e a todos os familiares que estiveram próximos durante esta caminhada.

À professora Maria Isabel Antunes-Rocha, que tive o privilégio de conhecer no momento importante da banca de qualificação de projeto de tese, contribuiu, sobremaneira, com sua criteriosa avaliação, apontando para os pontos mais importantes para fortalecer a escrita final do trabalho. O desejo é de que possamos, a partir deste momento, trilhar novas oportunidades pessoais e profissionais.

Ao professor Elizeu Clementino de Souza, que tem, pelo menos nos últimos quatro anos, contribuído significativamente para as pesquisas do GEPFICA, por meio da oportunidade de estar em sua presença em eventos e defesas de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM, bem como, para os estudos sobre a educação rural, escolas multisseriadas e ruralidades.

Aos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), coordenado pela Prof.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira (2005). A participação da professora Valeska foi, no tempo de elaboração da dissertação de mestrado, imprescindível, pois auxiliou na condução e finalização do estudo.

À professora Ane Carine Meurer, agradeço pelas oportunidades e pela parceria, principalmente por se fazer presente neste momento importante de minha trajetória.

Agradeço também ao professor Valdo Barcelos, sempre parceiro como pesquisador e amigo do GEPFICA. Sua contribuição conjunta com a da professora Helenise Sangoi Antunes (2010) vem ao encontro da característica humana desta pesquisa.

Deixo aqui também meu profundo agradecimento ao professor Limber Santos, da Universidade da República (UdelaR)/Uruguai, que me recebeu em Montevideo para uma

aprofundada entrevista informal e disponibilizou-se a acompanhar minha visita a Cerro Pelado, em Rivera. Por fim, agradeço à professora Helenise Sangoi Antunes, que com sua tese de doutorado (2001), hoje transformada em obra (2011) inspirou este estudo de maneira singular.

Aos *locus* de pesquisa e aos sujeitos, professores colaboradores, pela acolhida e socialização de práticas, crenças, utopias e significações possíveis.

Agradeço às lições de vida, de convívio e de profissionalismo que a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização me proporcionou durante anos, em especial, as que se consolidaram ao longo de mais de dez anos de casa.

”As representações coletivas testemunham, pois, a ambivalência sociocultural do contexto no qual essas lutas se desenvolvem; elas são ao mesmo tempo caricaturais e complexas, uma vez que oferecem aos insurretos as imagens de uma emancipação própria que serve de estímulo a sua bravura”

Legros et al. (2014)

Assim vislumbro os projetos de Educação do Campo...

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS IMAGINÁRIAS NO CONTEXTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

AUTORA: GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS

ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de dezembro de 2014

A pesquisa potencializou a realização de um trabalho “com professores rurais/do campo”, perspectiva na qual se fortalece a Educação do Campo, tema e objeto desta pesquisa. A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo foi a pesquisa qualitativa traçada pelos Estudos Multicasos, aproximando o pesquisador das especificidades e pluralidades dos cotidianos locais, tendo como técnica de coleta de informações as narrativas do vivido (SILVA, 2012). A matriz teórica desta escrita está embasada nos estudos sobre o Imaginário Social, territórios, Educação do Campo e formação de professores. A pesquisa realizada permitiu destacar os sentidos atribuídos às significações sociais instituídas e instituintes nos contextos da Educação Rural (no caso do Uruguai) e da Educação do Campo (no caso do Brasil), que remetem ao campo das tensões históricas e sociais vivenciadas pelos sujeitos social-históricos que movimentam tais territórios por meio de um processo dinâmico e constante, ora mediado pela heteronomia, ora pela autonomia (CASTORIADIS, 1982). A alienação apresenta-se materializada nas instituições sociais às quais os indivíduos e as coisas estão ligados e/ou condicionados e que, na maioria das vezes, enrijecem o protagonismo social e coletivo em prol de objetivos e metas elaboradas sem ouvir os atores envolvidos. Ouvi-los é essencialmente necessário para a prática da autonomia comunitária por parte dos professores e dos demais agentes modificadores e transformadores das realidades apresentadas. Quando em vias de processos autônomos, percebeu-se que os atores sociais sentem-se “libertados” das amarras institucionais e autorizados a propor o novo, a construir e dar fluência a novas práticas, enfim, a propor algo diferente. Mesmo com trajetórias de vidas individuais, perspectivas pessoais e profissionais distintas e formas de atuação comunitárias ímpares, a identidade dos professores rurais/do campo, independentemente dos entrevistados na realidade brasileira ou uruguaia, identifica-se com o campo dos territórios imateriais (FERNANDES, 2009a), do mundo das ideias e do conhecimento. Tanto na Educação Rural (Pedagogia Rural no Uruguai) como na Educação do Campo (Pedagogia da Alternância no Brasil), os professores legitimam-se na área dos saberes pedagógicos e nas práticas possíveis a partir do território material da escola, do seu *locus* de trabalho, entendendo um como meio e fim do outro, pois, como afirma Fernandes (2009a), cada território é uma totalidade inserida no contexto social-histórico que movimenta e modifica constantemente os sujeitos nele inseridos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Imaginário Social. Territórios docentes.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

IMAGINARY OF TEACHERS' TERRITORIES: THE SOCIAL IMAGERY MEANINGS INSTITUTED AND INSTITUTING IN THE CONTEXT OF COUNTRYSIDE EDUCATION PROJECTS

AUTHOR: GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS

ADVISOR: HELENISE SANGOI ANTUNES

Place and date of defense: Santa Maria, December, 19th, 2014.

This research enhanced the realization of a study “with rural/countryside teachers”, perspective in which Countryside Education, subject and object of this research, is strengthened. The methodological approach adopted for the development of this study was qualitative research drawn by Multi-case Studies, bringing the researcher close to the differences and pluralities of local daily lives, using as tool for information collection technique the narratives of lived (Silva 2012). The theoretical framework of this writing is based on studies of the Social Imagery, territories, Countryside Education and teacher training. This research has allowed the highlight of meanings attributed to the instated and instating social meanings in the contexts of Rural Education (in the case of Uruguay) and Countryside Education (in the case of Brazil), referring to the field of historical and social tensions experienced by socio-historical subjects that move such territories through a dynamic and ongoing process, sometimes mediated by heteronomy, sometimes by autonomy (CASTORIADIS, 1982). The alienation is presented materialized in social institutions to which individuals and things are connected and/or conditioned, and that most of the time tense social leadership and collective towards objectives and targets drawn up without listening to the involved actors. It is essentially necessary to listen to them for the practice of community autonomy by teachers and other modifying and transformative agents of the presented reality. When in autonomous processes pathways, it was noted that social actors feel “free” from the institutional ties and allowed to propose the new, to build and give fluency to the new practices, to propose something different. Even with individual life trajectories, different personal and professional perspectives, and distinct forms of community action, the identity of rural/countryside teachers, regardless of the respondents in Brazil or Uruguay reality, is identified with the field of intangible territories (FERNANDES, 2009), the world of ideas and knowledge. Both in Rural Education (Rural Pedagogy in Uruguay) as in Countryside Education (Alternation Pedagogy in Brazil), teachers legitimize in the area of pedagogical knowledge and possible practices from the material territory of the school, their work locus, understanding one as means and end of the other, because, as stated by Fernandes (2009), each territory is a totality inserted in the socio-historical context that moves and constantly modifies the subjects therein inserted.

Keywords: Countryside Education. Social Imagery. Teachers’ Territories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Banco de Teses da Capes.....	37
Figura 2 - Estrutura do sistema nacional de educação do Uruguai.	91
Figura 3 - Entrevista com Limber Santos, Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação/UdelaR.	92
Figura 4 – Visita à Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação/UdelaR.	92
Figura 5 - Sistema educativo uruguaio (2008).	93
Figura 6 - Distribuição dos CEIs uruguaio (1987).....	96
Figura 7 - <i>Liceos del Uruguay</i>	98
Figura 8 - Comunidade de Cerro Pelado.	99
Figura 9 - Comunidade de Cerro Pelado e seus múltiplos olhares.	100
Figura 10 – Chegada no Liceo Rural e Comunitário de Cerro Pelado.	106
Figura 11 – Pórtico de entrada do Liceo Rural e Comunitário de Cerro Pelado.	106
Figura 12 - Estrutura física do Liceo Rural.	107
Figura 13 - Trabalho dos alunos da Escola Rural nº 14.	108
Figura 14 – Estrutura interna da Escola Rural nº 14.	109
Figura 15 – Entrada da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo – Município de Doutor Ricardo/RS (Comunidade rural).	127
Figura 16 - Projeto Como é bom viver aqui.	128
Figura 17 - Alunos desde cedo são estimulados a conviver com a cultura agrícola.	128
Figura 18 - Viveiro de mudas.	129
Figura 19 - Projeto Agroecologia na escola.	129
Figura 20 - Produção de massas pelos alunos e pela comunidade local.	130
Figura 21 - Projetos Galinheiro Móvel, que acompanha os alunos nas tarefas do campo.	130
Figura 22 - Projeto Mais Educação do Campo.	131
Figura 23 - Projeto A Fazendinha.	133
Figura 24 - Alunos da escola alimentam os animais.	134
Figura 25 - Floreiras a partir de calçados velhos.	134
Figura 26 - Comunidade participando da colheita da mandioca.	135
Figura 27 - Produção de pães na escola.	135
Figura 28 - Canteiro com mudas de ervas medicinais.	136
Figura 29 - Canteiro com mudas de ervas medicinais.	136
Figura 30 - Canteiros de verduras e legumes organizados pelos alunos em parceria com a comunidade.	137
Figura 31 - Ala dos animais localizada nos fundos da escola.	137
Figura 32 - Ala dos animais localizada nos fundos da escola.	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.....	38
Tabela 2 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.....	39
Tabela 3 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.....	41
Tabela 4 - Trabalhos completos e pôsters apresentados no GT – 3 Anped (2000-2011).....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pressupostos da Educação Rural e do Campo.....	53
Quadro 2 - Vantagens e desvantagens da técnica de questionário padrão fechado.....	79
Quadro 3 - Envio dos questionários: número de municípios e de sujeitos-fonte.	83
Quadro 4 - Sujeitos, espaços e características profissionais.....	85
Quadro 5 - Organização dos ciclos de formação (2014).	117

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	170
Anexo B - Autorização da 3ª CRE para a realização da pesquisa.....	174

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	178
Apêndice B - Roteiro de questionário semiestruturado 1.....	180
Apêndice C - Roteiro de questionário semiestruturado 2.....	182

LISTA DE SIGLAS

APq	Auxílio à Pesquisa
UTE	Administração Nacional de Usinas e Transmissão Elétrica
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arcafar	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
Anep	Administración Nacional de la Educación Pública Estadual
CAF	Centro Agustín Ferreiro
CEI	Centro Educativo Integrado
Cefral	Centro Regional de Ensino Fundamental da América Latina (Cefral)
Capder	Centro de Apoio Pedagógico y Didáctico de las Escuelas Rurales
Cefapros	Centros de Formação Continuada na Escola
Ceffa	Centros Familiares de Formação por Alternância
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CES	Conselho de Educação Secundária
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
Ceip	Cosejo de Educación Inicial y Primaria
DER	Departamento de Educação para o Meio Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fetraf	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf)
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Guri	Gestão Unificada de Registros e Informação
GEPFICA	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
GT 3	Grupo de Trabalho 3 (GT 3)
Gepeis	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)
IFPA	Instituto Federal do Pará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MFR	Maison Familiale Rurale
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC	Movimento de Mulheres do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OSE	Obras Sanitárias do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
Unipampa	Universidade do Pampa
Udelar	Universidad de la República
Unisinós	Universidade do Vale dos Sinos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UniRitter	Universidade Ritter dos Reis
Unefab	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS E DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA	28
2 EM PERSPECTIVA: UM OLHAR A PARTIR DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	34
3 RAÍZES QUE ORIENTAM UMA DISCUSSÃO TEÓRICA: O PARADIGMA DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	46
4 APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO: POTENCIALIZANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO COM HORIZONTE NO IMAGINÁRIO SOCIAL	56
4.1 Significações no campo dos territórios docentes em projetos de Educação do Campo: os territórios materiais e imateriais	62
5 ARTICULAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	68
5.1 Base da pesquisa	68
5.2 Fontes e colaboradores da pesquisa	73
5.3 Técnicas para a coleta de informações	75
5.3.1 A observação participante: elementos metodológicos	76
5.3.2 A técnica de coleta de informações por questionários padrão permeados por entrevistas esporádicas: elementos constituintes	78
5.3.3 Elaboração e usos do roteiro do questionário padrão e das entrevistas esporádicas: público-alvo	80
5.3.3.1 Questionário padrão semiestruturado	81
5.3.3.2 Entrevista esporádicas: outras fontes possíveis	85
6 DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E URUGUAI: POSSIBILIDADES	88
6.1 A educação rural no Uruguai: um aprendizado possível	88
6.1.1.1 Pedagogia Rural e Escola Rural nº 14: aproximações	101
6.1.1.1.1 Estudo multicase: Escola Rural nº 14 – Cerro Pelado (Uruguai)	105
6.2 A Educação do Campo no Brasil: mais de uma década de história	110
6.2.1 A Pedagogia da Alternância como possibilidade frente aos projetos de Educação do Campo	120
6.2.1.1 Estudo de Caso 2: Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo	127
7 CARTOGRAFANDO AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES DOS TERRITÓRIOS DOCENTES: O “APRENDER A APRENDER” COMPARTILHADO E A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	140
7.1 As identidades docentes: cartografando os territórios imateriais de professores rurais/do campo	143
7.2 Significações sociais instituídas e instituintes nos contextos da Educação Rural e da Educação do Campo: Brasil e Uruguai como possibilidades	145
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158

ANEXOS	168
APÊNDICES	176

1 APRESENTAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS E DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Os movimentos que orientam a escrita desta tese tiveram origem no curso de graduação em Educação, quando da segunda oportunidade de realização de atividades como bolsista de iniciação científica no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da professora e doutora Helenise Sangoi Antunes, que contribuiu, desde então, para o processo de construção desta pesquisadora. Esta segunda oportunidade a que me refiro diz respeito ao projeto de pesquisa intitulado: “Narrativas e memórias de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas do campo da região de Santa Maria – RS¹”.

Tal projeto contribuiu para a elaboração do projeto de pesquisa “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul”, que contou com financiamento do Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Auxílio à Pesquisa (APq), de 2008 a 2011, e para a dissertação de mestrado “O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e defendida em 2010.

O decorrer deste trajeto formativo, permeado por inúmeras incertezas e descobertas dos processos e achados de pesquisa desenvolvidos até então, levou-me a tal envolvimento com a temática da Educação Rural e/ou Educação do Campo. Assim, proponho-me à escrita desta pesquisa tendo como guia a atual conjuntura e dimensão que a Educação, hoje entendida como “do” e “no” campo, estabeleceu, principalmente no que diz respeito ao uso de parâmetros conceituais e à formação de professores que atuam diretamente neste território.

Ressalto ainda que a referida dissertação de mestrado e esta tese diferenciam-se dos projetos de iniciação científica dos quais participei, primeiramente, como bolsista primeiramente e, posteriormente, como colaboradora, pois possui nova temática, orientação teórica diferenciada,

¹ Este projeto de pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) por meio da concessão de uma cota de bolsa na modalidade PROBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica).

objetivo geral e objetivos específicos congruentes com o problema de pesquisa, bem como foco na rede escolar do campo estadual.

Relembro conjuntamente da realização da quarta edição do Seminário Nacional, organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), do qual sou integrante, realizado em 2011, com a temática “Pesquisa Autobiográfica, Histórias de Vida e Perspectivas da Docência no Meio Rural” e que congregou pesquisadores das Instituições de Ensino Superior: Universidade Estadual de São Paulo/Campus Marília, Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Vale dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria. Tal seminário teve forte influência para a delimitação do tema de pesquisa e fortaleceu, na esfera da academia e da formação continuada de professores, a discussão acerca do campo de pesquisa.

Essas memórias se aglutinam a um período da história de vida desta que vos escreve, que foi marcada pela oportunidade de aproximação com os produtos de vida e profissional dos professores pesquisadores que hoje constituem esta banca.

Considero que este estudo contribuiu para o fortalecimento daqueles que realmente promovem a educação em territórios rurais e que, por vias, na maioria das vezes, precárias e desassistidas, são sujeitos das políticas públicas que nada tem de relação com a realidade e os sujeitos sociais para a qual são destinadas: os professores. Digo isso, pois coloquei-me no lugar de pesquisadora que anteriormente produziu uma dissertação de mestrado “sobre” duas professoras rurais, e, na perspectiva a que proponho esta tese, que encontra alicerce na Teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982, 1992, 2002, 2004, 2007), e nas relações sociais que a todo o momento se ramificam nos territórios, faz-se necessário pensar em um trabalho “com” professores rurais/do campo. Assim, mesmo que em processo de amadurecimento, voltei meu olhar à profissão de professor e a este território: o território das escolas e da docência do campo.

Por entender a rigorosidade e o comprometimento ético a que se dedica um trabalho de pesquisa, neste caso, uma tese de doutorado, é que compreendi e subdividi o processo de reflexão e de construção em cinco etapas distintas: “proposição”, “concepção”, “consolidação”, “efetivação” e “concretização”. Tais etapas constituíram o processo o qual a autora deste trabalho

percorreu durante os anos que antecederam a entrada no curso de doutorado. Ao longo do percurso formativo, a escolha do tema de pesquisa e dos referenciais pertinentes foi sendo consolidado e permeado pelo amadurecimento pessoal, diante das escolhas teórico-metodológicas, das técnicas de coleta e do tratamento das informações e pelo aceite e/ou refutação de determinadas hipóteses, o que permitiu a elaboração deste trabalho final.

A etapa da “proposição” foi compreendida pelo lançamento de uma ideia materializada em um anteprojeto de pesquisa submetido a uma banca avaliadora durante o processo de seletivo do PPGE da UFSM, no ano de 2011, visando uma vaga do curso de doutorado. A proposição surgiu em detrimento do trajeto acadêmico percorrido durante os cursos de graduação e mestrado, conforme já mencionado na introdução desta pesquisa. Na etapa da “concepção”, foram sendo definidos pontos importantes da pesquisa e que nortearam as etapas subsequentes, tais como a delimitação do objetivo de pesquisa, que se determinou por cartografar as possíveis significações instituídas e instituintes de territórios rurais docentes a partir da Teoria do Imaginário Social e das relações sociais na perspectiva de projetos de educação do campo, refletindo a partir do conceito de ruralidades². A opção pelo conceito de “cartografar”, proveniente da palavra “cartografia”, que provém do grego *chartis* = mapa e *graphein* = escrita, amplia sua finalidade quando a entendemos não apenas como uma área de ensino, mas também como uma área de pesquisa em construção no contexto histórico-cultural atual, compreendida e difundida como “constructo social” submetido às constantes transformações das funções e dos valores dados ao conhecimento por uma sociedade complexa e contraditória (ALMEIDA, 2011, p. 9).

Dessa forma e alicerçada pelas duas áreas do conhecimento – Educação e Geografia –, delineei os objetivos específicos, assim descritos: a) aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de território, imaginário social e sobre a formação de professores, que são permeados pelas relações entre sujeitos social-históricos, que, neste caso, são professores rurais e do campo; b) realizar o estudo de caso de multiterritórios, suas comunidades e os sujeitos da educação; c) identificar o território de professores do campo como categoria essencial de análise; d) cartografar as significações sociais singulares e coletivas para a área da formação de professores

² O conceito a ser adotado para caracterizar as “ruralidades” a que se refere este trabalho de pesquisa ancora-se em Souza; Pinho; Meireles (2012) que a define como “expressão de identidades sociais abertas e múltiplas”, um “processo de construção social e cultural”. Entende-se que a partir desta concepção, a Teoria do Imaginário Social da forma como será conduzida nesta escrita engloba seus princípios, sustentando-a e produzindo novas relações sociais, históricas e culturais.

e da Educação do Campo, no que diz respeito aos territórios docentes e e) analisar de que forma os projetos de Educação do Campo têm influenciado a constituição e significação dos territórios docentes frente a esta área.

Constituíram-se, assim, como problemas deste estudo, as seguintes questões: as instituições sociais, as relações entre sujeitos social-históricos, educação e docência do campo podem, a partir da Teoria do Imaginário Social, constituir territórios docentes? Há significações sociais imaginárias instituídas e instituintes implicadas no contexto de projetos de educação do campo, que conduzem os professores a serem sujeitos social-históricos?

As etapas que se seguiram, adjetivadas como “consolidação” e “efetivação”, caracterizaram-se como as mais longas e complexas. Ambas estabeleceram-se durante e posteriormente à realização da banca de qualificação do projeto de tese, ocorrida no dia 25 de abril de 2013, na qual a proposta foi validada e “inundada” por novas proposições significativas e desafiadoras. Tais proposições deram-se por meio dos pareceres enviados por cada um dos membros da banca, cada qual com suas especificidades e, por que não dizer, expectativas.

Entendo, desde então, que a sociedade, tal como se apresenta na atualidade, está eminentemente em um processo dialético com os sujeitos social-históricos que co-habitam múltiplos territórios. São estes que apontam para a recorrente utilização do conceito, pois, conforme Haesbaert (2007), os sujeitos, uma comunidade ou mesmo a sociedade definem-se a partir de um contexto geográfico, territorial.

Nessa perspectiva, guiada pela constante busca pelo conhecimento, pela relação com o outro e em processo contínuo de mudança e conflito, é que se apresentaram as análises subsequentes, embasadas, sobremaneira, pelo imaginário radical como fio condutivo da instância criadora e da compreensão de parte de uma sociedade – a dos movimentos sociais mobilizados por projetos de Educação do Campo – alicerçados na tentativa de compreender o homem e as relações sociais empreendidas no cotidiano da atuação docente.

Dessa forma, apresento o capítulo 2, intitulado “Em perspectiva: um olhar a partir da trajetória histórica da Educação Rural no Brasil”, através do qual é possível acompanhar o percurso da Educação Rural no Brasil, desde meados da década de 1930, até os movimentos atuais para a gradativa adoção da expressão e concepção teórica da Educação do Campo. Apropriar-se das recentes produções da área e das informações do Banco de Tese da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), principalmente no que diz respeito ao Grupo de Trabalho 3 (GT 3), que congrega os trabalhos apresentados nos últimos 14 anos voltados para a temática dos movimentos sociais, configurou-se como o principal foco deste capítulo.

O capítulo 3, “Raízes que orientam uma discussão teórica: o paradigma dos projetos de Educação do Campo”, permitiu uma análise comparativa entre as políticas públicas governamentais e suas esferas, no sentido de fortalecer os projetos de Educação do Campo no âmbito da educação básica e da educação superior, assim como das ações que se organizam nas bases dos movimentos “Por uma Educação Básica do Campo”, evidenciando as aproximações e os distanciamentos teóricos.

No capítulo 4, “Aproximações entre a Geografia e a Educação: potencializando o conceito de território com o horizonte no imaginário social”, reflito acerca da larga contribuição que a Geografia traz para a Educação no sentido de que é possível aproximar conceitos e teorias para a compreensão do conceito de território, mais especificamente no que diz respeito à formação de professores para os projetos de Educação do Campo. Importa referenciar que este capítulo se volta à compreensão do território de professores da Educação do Campo a partir da Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982), o qual me permitiu perceber este território como um território embebido pelo imaginário social e pelos sujeitos que os transformam, os modificam. No capítulo 5, apresento as “Articulações metodológicas da pesquisa”, isto é, as bases teóricas que lhe conferem sustentabilidade, as fontes pesquisadas e as técnicas de análise empregadas.

Posteriormente, apresento, no capítulo 6, as possibilidades de diálogos entre os *locus* pesquisados: um no Brasil e outro no Uruguai. No Brasil, o destaque se dá a partir dos projetos e movimentos em torno da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância e, no Uruguai, os movimentos dos professores em torno da Educação Rural e da Pedagogia Rural.

Para finalizar, o capítulo 7, “Cartografando as significações sociais instituídas e instituintes dos territórios docentes”, apresenta um desenho das experiências teórico-práticas com projetos de Educação do Campo e as aproximações e distanciamentos entre ambas, o que permite, a partir da teoria do imaginário social, compreender os professores como dinamizadores

de tais processos e como sujeitos social-históricos das transformações sociais das realidades com as quais a pesquisa se propôs a desenvolver.

2 EM PERSPECTIVA: UM OLHAR A PARTIR DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Compreensivelmente, ao dialogar com pesquisadores da História da Educação, entendo que é inevitável um retorno histórico para a compreensão da conjuntura educacional e transacional a qual a educação rural percorre até os dias de hoje. Ao transitar pelos séculos XIX, XX e XXI, deparamo-nos com inúmeras fontes de pesquisa que tendem a auxiliar as pesquisas históricas e sociais cujo objeto é a educação rural, das quais cito: documentos oficiais, escritas ordinárias, literaturas românticas, fontes orais e escritas de sujeitos, assim como a legislação da época.

É no início do século XX, mais precisamente em 1923, a partir do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, que surge e passa a ser refletida no Brasil a educação rural (BRASIL, 2012a). Nesse momento, devido às influências europeias e ao crescente dinamismo com que o processo de industrialização invadiu o país, as cidades fortaleceram o *status* do dinamismo, desenvolvimento e investimento, enquanto que o rural brasileiro assumia, juntamente com suas populações, o lugar do atraso e da subordinação. Acirraram-se, portanto, no início do século XX, as rivalidades entre urbano e rural e fortaleceu-se a ideia de inexistência de dependência entre um e outro.

Tendo como referência os estudos produzidos por Werle e Metzler (2010) e Antunes-Rocha (2011), entendemos que o final do século XIX e, principalmente, o século XX, foram marcados por períodos de avanços e retrocessos para a formação de professores e para a institucionalização das Escolas Normais Rurais.

As missões jesuíticas, que tinham como intuito primário o catolicismo e a evangelização, encontraram na educação as vias que conduziram ao processo de criação e disseminação das Escolas Normais Rurais pelo Rio Grande do Sul e à sua disseminação. Segundo Werle e Metzler (2010), existiam, somente neste estado, 1.118 escolas. Dessas, 811 eram escolas rurais, e apenas 307, urbanas, predominantemente mantidas pelas congregações religiosas, consolidando-se como escolas privadas.

É de extrema importância ressaltar que as Escolas Normais mantidas pelas ordens religiosas eram espaços de formação de professores e alunos do sexo masculino, que tinham como objetivo espalhar a fé católica pelo Estado e minimizar o crescente êxodo rural da época.

Nas primeiras décadas do século XX, essa formação específica masculina foi se alterando após a instalação das primeiras Escolas Normais Rurais e com o surgimento e a disseminação do “Movimento do Ruralismo Pedagógico”³.

Outro destaque da época foi à fundação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, que contou como entidade apoiadora a Associação Brasileira de Educação. Em 1946, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal Rural, ampliou-se a criação de novas escolas públicas por todo o território nacional, as quais tinham como principais diretrizes:

(...) articulação dos conteúdos científicos com a realidade local; ensino de práticas agrícolas; envolvimento com a comunidade via eventos festivos, cívicos e religiosos; ensino de música, teatro e artesanato com ênfase na cultura rural; divulgação do conhecimento científico para os agricultores por meio de jornais e cartilhas, visitas às famílias e demonstrações de técnicas dentre outros. Cada escola tinha como meta trabalhar a disciplina, o envolvimento do aluno com as tarefas domésticas e o trabalho produtivo (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 133).

No contexto da Lei Orgânica do Ensino Normal Rural, a partir de 1950, segundo Werle e Metzler (2010), é que as Escolas Normais Públicas passaram a aceitar mulheres para a formação de contingente de professores. No entanto, normas específicas de funcionamento diferenciaram-se pelo território do país, como, por exemplo, a de que as escolas rurais passariam a ser competência dos municípios e as Escolas Normais Rurais competência dos estados.

Por outro lado, as pesquisas históricas sobre as Normais Rurais demonstram que a existência e permanência dessas escolas perdurou por pouco tempo, pois, a partir da década de 1960, o sistema educacional do Brasil transcorreu mudanças significativas, como:

[...] políticas pedagógicas, políticas e financeiras sem sustentação; modelo de desenvolvimento adotado a partir da década de 50, com ênfase na produção industrial na cidade e modernização da agricultura; Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 que não contempla a formação diferenciada de professores para as escolas rurais (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 135-136).

³ O “Movimento do Ruralismo Pedagógico” discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. Tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo. Conseguiu reunir representantes dos setores agrários e industriais e contou com o apoio de educadores, políticos e religiosos (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 130).

Embora tenhamos atravessado um momento de mudanças, a partir dessa década, o Brasil foi influenciado pela distinta Revolução de 1930, ocorrida na Europa, e que ficou conhecida por aqui como Revolução Verde. Tal revolução compreendeu três fases, que perduraram no Brasil até meados do ano 2000, influenciando: a) o modelo extensivo de agricultura (ampliação das grandes lavouras monocultoras de trigo, soja e café, altamente rentáveis do ponto de vista da expansão das grandes indústrias de insumos e maquinários e que intensificaram o processo de saída do campo para a cidade e o inchaço das grandes cidades e periferias urbanas); b) o surgimento de graves problemas no que se refere ao desequilíbrio do meio ambiente devido ao uso intensivo e massivo de maquinários pesados e agrotóxicos, ocorrido em um segundo momento, em consequência do primeiro, com o aumento da produção e da modernização do campo, colocando o Brasil no cenário do agronegócio exportador; e c) a consolidação do agronegócio por grandes empresas multinacionais, em uma terceira fase, que teve início em meados dos anos 2000 e perdura até os dias de hoje. Modelo este que degrada o campo, enfraquece os pequenos agricultores, expulsa a mão de obra não especializada, marginaliza e gera fome como consequência direta das exportações.

Pelo desenho deste panorama, que perdura há décadas, a educação foi deixada de lado ou quase esquecida pelas políticas públicas educacionais, fazendo com que as escolas rurais pouco evoluíssem, conforme consta nos estudos apresentados por Werle e Metzler (2010). A década de 1960 foi marcada pelo Golpe Militar, o que colocou a educação rural por mais tempo a serviço dos interesses do capital, negando a existência de uma classe trabalhadora rural no campo. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela organização e composição dos movimentos sociais do campo fortalecidos pelo enfraquecimento do regime militar no Brasil e pelo início das mobilizações que objetivavam garantir a educação e a escolarização dos trabalhadores do campo e de seus descendentes.

Embora a nomenclatura persista ainda como um divisor de águas para as pesquisas sobre a Educação Rural e Educação do Campo, Damasceno e Beserra (2004) publicaram uma discussão, na Revista “Educação e Pesquisa”, acerca do estado da arte sobre educação rural no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, utilizando como fontes o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do período de 1996 a 2001, com foco

na produção discente de mestrado e doutorado, os periódicos acadêmicos nacionais e os principais livros enfocando a temática da Educação Rural publicados no período.

Tal discussão demonstra que há um ascendente abandono da expressão “rural”, a qual vem gradativamente sendo substituída pela expressão “campo”, evidenciando que o foco tem migrado da Educação Rural para pesquisas e produções sobre a temática da Educação do Campo, influenciadas principalmente pela articulação organizada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Governo Federal e suas políticas públicas e, conseqüentemente, pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). No entanto, mesmo que a educação rural se apresente visivelmente fragilizada, o estado da arte apresentado pelas autoras reafirma a importância da escola rural na atualidade, principalmente para as populações rurais a que se destina e pelo valor simbólico-cultural que assumiu nas últimas décadas.

Tendo como ponto de partida as décadas apontadas pelas autoras Damasceno e Beserra (2004), senti a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa exploratória, elegendo como fonte de pesquisa o Banco de Teses da Capes. O Banco de Teses da Capes foi criado em 1987, com o objetivo de “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país” (CAPES, 2014), conforme demonstra a figura 1:



Figura 1 - Imagem do Banco de Teses da Capes.
Fonte: CAPES (2014).

Foram utilizados os campos “assunto”, onde foram especificados individualmente os seguintes descritores de interesse e que se relacionam diretamente com esta tese: “educação rural”, “docência rural”, “imaginário de professores rurais/do campo” e “territórios de professores rurais/do campo”. Nos campos “nível” e “ano base” foram utilizados respectivamente “mestrado e doutorado” e “1999 a 2013”. Outro filtro utilizado foi a área do conhecimento, sendo contabilizadas as dissertações e teses registradas na área do conhecimento a “Educação e/ou Educação Rural”.

O descritor “Educação Rural” foi contemplado pelo levantamento realizado por Damasceno e Beserra (2004) e permaneceu como tema de interesse para a presente pesquisa, que contemplou os dados de dissertações e teses produzidas de 1999 a 2011. Nas décadas de 1980 e 1990, conforme as autoras, a média de dissertações e teses produzidas sobre Educação Rural caiu de 2,1% para 0,9%, respectivamente. Por outro lado, se for considerado o Banco de Teses da Capes, a partir de 1999, esta porcentagem cresce expressivamente para 36% (Tabela 1)1:

Tabela 1 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.

Área do conhecimento: Educação				
Descritor: Educação Rural				
Ano da defesa	Mestrado	Doutorado	Total da área	Total geral
1999	8	1	9	35
2000	9	3	12	58
2001	12	2	14	50
2002	32	2	34	72
2003	17	4	21	69
2004	26	4	30	83
2005	34	6	40	99
2006	38	5	43	93
2007	37	7	44	93
2008	39	8	47	131
2009	43	11	54	142
2010	36	4	40	104
2011	44	12	56	136
2012	1	0	3	3
2013	0	0	0	0
TOTAL	375	69	444	1.168

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Entende-se que tal interesse pela área possa ser justificado, por exemplo, pela criação, em 1996, da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); pela mobilização de um número, cada vez maior, de atores sociais envolvidos com os movimentos sociais de base, como o MST; ou mesmo, a aprovação, em 2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação e sua homologação, em 2002, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

A necessidade desta pesquisa se evidencia quando esta vai ao encontro dos pontos mencionados anteriormente, assim como quando se projeta, conforme as tabelas 2 e 3, a quase inexistência de pesquisas com olhar voltado, por exemplo, para a docência rural e o imaginário de professores rurais/do campo.

Tabela 2 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.

Área do conhecimento: Educação				
Descritor: Docência Rural				
Ano da defesa	Mestrado	Doutorado	Total da área	Total geral
1999	1	0	1	2
2000	3	0	3	3
2001	0	0	0	0
2002	0	0	0	0
2003	0	0	0	0
2004	0	0	0	0
2005	2	0	2	2
2006	2	0	2	2
2007	2	1	3	3
2008	1	2	3	3
2009	1	2	3	4
2010	3	0	3	4
2011	1	1	2	2
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
TOTAL	16	6	22	25

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Dos 25 trabalhos de mestrado e doutorado publicados entre 1999 e 2011, 22 contemplam a área do conhecimento da Educação. Desses, 16 são dissertações de mestrado e apenas seis são teses de doutorado que possuem como descritor a “Docência rural”. Isso aponta para a necessidade de estudos e pesquisas que contemplem a docência rural, pois, até o momento, sente-se a necessidade de os cursos de licenciatura e de formação de professores focarem a formação inicial para a atuação nas escolas rurais e estarem organizados em torno de conteúdos e saberes voltados para a formação de educadores do campo. Parte dessas necessidades foram parcialmente alcançadas em 2004, com a criação do primeiro curso de Pedagogia, com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), demanda advinda diretamente do MST. Nesse sentido, a tabela 2 marca esta realidade: a partir de 2004, houve um aumento significativo no número de dissertações e teses produzidas e registradas no Banco de Teses da Capes que veem, no trabalho sobre e com professores rurais/do campo, uma temática de estudo superabundante (propulsora), embora ainda restrita, encapsulada.

É importante ressaltar que essas pesquisas contemplam tanto professores em formação inicial quanto professores com atuação plena. Outro destaque refere-se, mais objetivamente, ao enfoque desta pesquisa, a qual visa apresentar um olhar sensível ao imaginário de professores rurais/do campo. Este descritor evidencia, por excelência, a falta (inexistência) de estudos sobre o imaginário social que contemplem os professores rurais/do campo, conforme aponta a tabela 3:

Ao propor um estudo sobre o imaginário de professores rurais/do campo, subentende-se uma contribuição para a área da Educação, na medida em que se corrobora com a ideia de que o professor rural, por sua essência, em sua relação consigo mesmo, com outros professores, na imersão dos processos formativos, e com os demais grupos sociais, tal como com a comunidade, assume um significado simbólico importante para o campo da formação de professores e para a educação e a educação rural. A presente pesquisa adentra em um campo fértil quando compreende que tais relações podem, por meio da interação, da organização humana e por um processo dialético, transformador, produzir imaginários de territórios rurais docentes. Tal fertilidade pode ser evidenciada quando se utiliza o descritor “territórios de professores rurais/do campo” como filtro para a pesquisa no Banco de Teses da Capes e o resultado delinea-se em

dados nulos e/ou inexistentes de pesquisas de mestrado e doutorado com esta temática desde o ano de 1999 até o presente.

Tabela 3 - Ano da defesa, nível, total da área e geral.

Área do conhecimento: Educação				
Descritor: Imaginário de professores Rurais/do Campo				
Ano da defesa	Mestrado	Doutorado	Total da área	Total geral
1999	0	0	0	0
2000	2	0	2	2
2001	0	0	0	0
2002	0	0	0	0
2003	0	0	0	0
2004	0	0	0	0
2005	0	0	0	0
2006	0	0	0	0
2007	0	0	0	0
2008	0	0	0	0
2009	1	0	1	1
2010	1	0	1	2
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
TOTAL	4	0	4	5

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Nessa perspectiva, destaco um estudo relevante e que demonstra a preocupação em mapear estudos que referenciam tanto a Educação Rural como a Educação do Campo pelo viés da trajetória das políticas públicas de formação docente nacionais, produzido por Souza e Santos (2014), no qual se realizou uma análise das produções regionais sobre “Educação Rural e Multisseriação” no âmbito acadêmico. Tal estudo demonstrou que, na última década, houve um expressivo crescimento de trabalhos apresentados que possuem como temas principais a Educação Rural e as classes multisseriadas, assim como que estão concentrados, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste do país.

Estes números estão também essencialmente atrelados à área da Educação (1º lugar), com ênfase ao tema “classes multisseriadas” e no que diz respeito às teses e dissertações defendidas entre os anos de 1987 e 2010, seguidas pelas áreas da Psicologia Escolar e das Políticas Públicas, ambas ocupando a segunda colocação. A área da Geografia não registrou produções sobre o tema.

É pertinente destacar que, no ano de 2014, o Banco de Teses apresentou-se reformulado, disponibilizando retorno de dados apenas a partir de 2012. Para os anos que antecedem 2012, os dados serão disponibilizados posteriormente, conforme notícia publicada no site da Capes e que segue:

Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos. Contamos com a colaboração da comunidade acadêmica para informe dos dados que faltam. Os trabalhos que se encontram nesta condição, podem ser identificados pela mensagem "Autor, atualize seus dados/informações junto a Capes" (SOUZA, 2014).

Este estudo primeiro, apresentado a partir do Banco de Teses da Capes, instigou a busca por trabalhos apresentados e publicados em 14 anos (2000 a 2011) de realização das Reuniões Anuais da Anped, disponíveis no Grupo de Trabalho 3 (GT 3) – Movimentos Sociais e Educação⁴, conforme aponta a tabela 4, a seguir:

⁴ Disponíveis no site: <<http://www.anped.org.br/>>.

Tabela 4 - Trabalhos completos e pôsters apresentados no GT – 3 Anped (2000-2011).

Trabalhos e pôsters – GT 3 – Movimentos sociais e educação			
Ano	Nº reunião anual	Nº geral (trabalhos e pôsters) anual	Nº de trabalhos – Educação Rural e Educação do Campo
2000	23 ^a	9	1
2001	24 ^a	12	1
2002	25 ^a	12	2
2003	26 ^a	11	1
2004	27 ^a	18	0
2005	28 ^a	27	2
2006	29 ^a	11	1
2007	30 ^a	9	0
2008	31 ^a	12	2
2009	32 ^a	7	2
2010	33 ^a	12	2
2011	34 ^a	17	9
TOTAL	12	157	23

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Embora se tenha consciência da relevância da Educação Rural e da Educação do Campo como campo de pesquisa para a Educação, a tabela exposta demonstra que, do total geral de trabalhos apresentados, sejam eles na forma de trabalhos completos apresentados oralmente ou na forma de pôsters, o número de produtos cujo foco é estas áreas específicas ainda é baixo e carece de atenção. Por outro lado, há um número significativo de produtos que expõem reflexões teóricas e resultados de pesquisa, com financiamentos principalmente por parte do CNPq. Dentre eles, há produtos acerca do MST; das políticas sociais para o campo; dos professores e professoras (sujeitos) do campo; dos movimentos sociais; do trabalho pedagógico no MST; da educação nos assentamentos e suas relações com os movimentos sociais; da pedagogia da alternância; da pesquisa em educação e os movimentos sociais no campo; da escolarização, da juventude e dos gêneros no meio rural; da reforma agrária; da constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, dos movimentos sociais e das universidades; da formação do

educador nos cursos de licenciatura; da educação infantil no campo, da educação do campo e da educação especial com vistas à realidade das escolas públicas e, ainda, do contraponto entre educação do campo e educação rural.

Destaco, neste universo de trabalhos apresentados, o trabalho elaborado por Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, da Universidade Estadual de Feira de Santana, apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu/MG, no ano de 2009. Trata-se de um artigo que se intitula “Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural” e que desempenha uma função de primazia, pois trabalha com o contraponto existente entre a utilização das expressões “rural” e “campo”, as quais, no campo histórico, teórico e pedagógico, diferenciam-se, conforme será trabalhado no capítulo a seguir. Para a autora,

Muito já foi feito nos últimos anos em torno do tema da educação do campo x educação rural, mas não necessariamente o suficiente para compensar o que de lá já foi extraído em suas veias, rios, cantos, desencantos e mundos longínquos ou não. A academia bebe do rural e seus desassossegos há algum tempo, mas proporcionalmente pouco retorna para que este rural saia do seu patamar de objeto de estudo entre o lamento e a excentricidade. O tema educação no rural é periférico, ainda que a partir dos anos 80, a dinâmica de autonomia e inconformidade dos seus sujeitos, tenham tocado de forma singular o distanciamento acadêmico em torno de suas realidades (CAVALCANTE, 2009, p. 9).

Tendo em vista o que foi apresentado até aqui, embora haja urgência para a realização de novas pesquisas, tem-se consciência de que são necessárias transformações profundas nas escolas públicas rurais e de que as experiências, mesmo que pontuais e desenvolvidas até o momento, não possuem a “[...] abrangência geográfica ou o tempo de experiência indispensável” (DAMASCENO; BESSERA, 2004, p. 83). As experiências que emergiram destas práticas na Educação Rural servem como fio condutor para a caminhada na direção dos pressupostos dos movimentos sociais e sua organização e da Educação do Campo. Como bem afirma Antunes-Rocha (2011), a Educação Rural tinha como propósito contribuir para a construção de uma sociedade rural moderna, sem que suas populações fossem fossilizadas no tempo, marginalizadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista e modernista ou excluídas de uma sociedade comprometida com a diversidade social. Emergem, dessa prerrogativa, os pressupostos da

Educação do Campo: uma educação de qualidade e democrática, capaz de conduzir a uma identidade da Educação do Campo.

3 RAÍZES QUE ORIENTAM UMA DISCUSSÃO TEÓRICA: O PARADIGMA DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O desenrolar introdutório deste trabalho visa a que, ao longo de sua trajetória de pesquisa, seja viável estabelecer uma discussão que englobe os seguintes questionamentos: é possível, em pleno século XXI, frente a tantos avanços na educação e na sociedade atual, pensar em territórios rurais desvinculados de uma realidade urbana adjacente? É possível compreender que existam territórios rurais independentemente da existência de territórios urbanos Ou que estes podem coexistir e se autossuprir? No campo de abrangência da Educação Básica, é possível pensar em territórios rurais docentes distintos dos urbanos?

Diante dessas e de inúmeras outras questões que permeiam a pesquisa em educação do campo na atualidade, ressalta-se que se trata de um campo de pesquisa ainda jovem. Propostas estão em processo de elaboração, implantação e efetivação desde os anos 1990, no Brasil, apontando para uma mobilização em torno da nomenclatura “Educação do Campo” em contraponto à “Educação Rural”, pois, conforme apontam as palavras de Antunes-Rocha no parecer de qualificação deste trabalho, “[...] a educação do campo é, na atualidade, um paradigma, não se tratando somente de uma questão geográfica e/ou política” (Parecer de qualificação de projeto de tese, 2013).

Nesse sentido, proponho a articulação de uma reflexão que se dará na instância de análise do Governo Federal, voltando-se para o Ministério da Educação (MEC) e, especificamente, para a apreciação das propostas e dos programas viabilizados por três secretarias federais: a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Superior (SESU).

Para isso, ao realizar uma pesquisa de cunho exploratório no site oficial do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a), foi possível compreender que:

1) A Secretaria de Educação Básica (SEB) zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. São dois os principais documentos norteadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil;

2) A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais;

3) A Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da Sesu.

Analisando as respectivas funções e responsabilidades inerentes a cada uma das três secretarias mencionadas, indico a seguinte reflexão: como será possível, a curto, médio ou longo prazo minimizar as lacunas existentes entre a Educação Básica, a Educação Superior e a prática de políticas públicas educacionais por parte da SECADI no que diz respeito às propostas de articulação entre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (BRASIL, 1996) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), uma vez que a operacionalização dessas ações está segmentada em três esferas que possuem, concomitantemente, autonomia para promover mudanças e proporcionar discussões?

Ora, no momento presente, em que a Educação Básica e a Educação Superior operam, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, faz-se necessário retratar e incorporar o artigo 28 dessa lei diretamente nas políticas e ações das mencionadas esferas, no sentido de garantir a adequação das leis educacionais ao campo. Por outro lado, firma-se ainda a discussão no que diz respeito às definições de Educação Rural e Educação do Campo.

O consenso quanto à nomenclatura permanece ainda em discussão, pois as políticas públicas instituídas pelas esferas do MEC e da SEB, por meio da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2014a), delimitam-se, no artigo 28 e no plano de metas, apenas ao critério da localização geográfica para a concepção de uma escola rural, o que ainda está distante das propostas da Educação do Campo pelo viés dos movimentos sociais e de uma perspectiva transformadora e emancipatória e em desacordo com elas.

Por outro lado, a SECADI, em articulação com os sistemas de ensino, tem por objetivo implementar políticas educacionais para uma Educação do Campo. Nesse sentido, pergunta-se:

“mas qual Educação do Campo, se a SEB promove políticas públicas para uma educação básica de qualidade para escolas localizadas no meio rural?”

A reflexão norteadora da presente análise terá como parâmetro os estudos e as pesquisas realizadas na Universidade Estadual Paulista (Unesp), pelo Professor Bernardo Mançano Fernandes (2006), que discute a definição do conceito e da nomenclatura de “Educação do Campo” e “Educação Rural” o entendimento dos paradigmas⁵: Paradigma da Questão Agrária (PQA) e do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA).

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isso implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2005, p. 9).

Para Fernandes (2006), é primordial o entendimento dos paradigmas como referenciais teóricos que orientam os estudos e as pesquisas em Educação do Campo e Educação Rural, uma vez que expressam distintos projetos de desenvolvimento para o campo e orientam o entendimento coerente desses conceitos. Em contribuição à definição desses conceitos, afirma que

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais (campo como espaço de vida) e imateriais (processos de construção do conhecimento). A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2005, p. 9).

De certa maneira, as políticas públicas nacionais e governamentais têm produzido leis, diretrizes e planos que orientam as políticas compensatórias, haja vista a própria escrita do artigo

⁵ Nesse sentido, os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de determinado conhecimento, de elaboração e construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribui para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. Diferentes paradigmas orientam a sociedade (FERNANDES; MOLINA, 2012).

28 da LDB, segundo o qual: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (...)” (BRASIL, 1996, p. 11). No movimento que conduz a Educação do Campo, educação e desenvolvimento percorrem os mesmos trajetos e são inseparáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é objeto de compreensão.

De fato, nos estudos recentes produzidos por Antunes (2011) e Antunes e Farias (2014), o que se tem visualizado são escolas e educadores de escolas municipais e estaduais localizadas no meio rural que desconhecem as diferenças conceituais e os paradigmas que guiam os princípios da Educação do Campo e da Educação Rural; falta de formação específica que conduza à desejada “adaptação” às especificidades de cada localidade; educação que não acarreta a valorização dos sujeitos rurais e suas comunidades; proliferação de classes multisseriadas e índices crescentes de evasão escolar e, ainda, valorização de uma educação urbana de qualidade em contraponto a uma educação rural desvinculada dos padrões nacionais.

Assim, retoma-se o questionamento que, a princípio, orientou a discussão: mas qual educação do campo, se a SEB promove políticas públicas para uma educação básica de qualidade para escolas localizadas no meio rural?

A partir disso, afirmo que, na realidade em que se dispõe este estudo, os modelos educacionais orientadores das escolas localizadas no meio rural estão distantes dos projetos e movimentos propostos pela Educação do Campo. O que temos consolidadas são escolas localizadas em territórios rurais e que são chamadas pelas secretarias municipais de educação e coordenadorias regionais de educação de escolas rurais”.

Acredito que a SECADI proponha políticas públicas para a Educação do Campo e para as escolas do campo pelo viés dos movimentos sociais e não dos sistemas educacionais tradicionais, pois a base norteadora orienta definições e projetos específicos para a Educação do Campo. A reflexão aponta para a contraditoriedade das políticas públicas da SECADI.

Por outro lado, essa análise permite constatar consonância de objetivos entre as propostas da SECADI e da SESU, uma vez que esta propõe a criação e implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do chamado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

(Procampo)⁶. No entanto, contempla a atuação dos profissionais formados apenas para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quando a maior carência está na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm inflado os índices de analfabetismo, evasão e repetência do país.

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2010) há, em todo o país, 33 IES, que ofertam 3.358 vagas em cursos de formação presenciais. O Nordeste do país lidera o *ranking* nacional e aparece no topo da lista, com sete IES só no Estado de Pernambuco. Em segundo lugar, está o Estado de Minas Gerais, com três IES. Já o Estado do Pará, mesmo com menor número de IES, apenas duas, lidera o número de oferta de vagas, que, em 2010, foi de 960 somente no Instituto Federal do Pará (IFPA); cerca de 28% do total de vagas ofertadas no Brasil.

Os números referidos fortalecem, não só os índices da Educação Superior, como também os índices da Educação Básica, disponibilizados pelo MEC (INEP, 1997) e que vem ao encontro dos estudos realizados por Veiga (2002), na obra “Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula”.

As escolas de maior porte, que atendem em média 669,7 alunos, estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo País nas últimas décadas. [...] Apesar de a maioria absoluta (*sic*) dos alunos freqüentarem as escolas localizadas em áreas urbanas (82,6%), mais de dois terços das escolas são rurais. Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física (BRASIL, 1997, p. 18).

⁶ O Procampo é uma iniciativa do MED, por intermédio da SECADI, a fim de cumprir com suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e de valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Ifes de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. O Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de Educação Básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. Entre os critérios exigidos para os projetos, estes devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação e, por fim, a consonância do projeto com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas (BRASIL, 2012).

Veiga (2002), atenta ainda para os critérios que definem o conceito de rural, apontando que este transcende a ideia singular de definição como espaço de atividades essencialmente agropecuárias. Para o autor, o rural é necessariamente territorial e não setorial⁷, e, na presente pesquisa, o rural é entendido como um território que produz relações sociais entre sujeitos e define-se a partir da relação destes com o território; portanto, possível de ser identificado como um território do imaginário social, dada a sua diversidade. Um território que congrega quase 52 milhões de habitantes de municípios essencialmente rurais necessita, como política pública prioritária, de estratégias de governo que integrem desenvolvimento e educação, equiparadamente.

Como bem afirma Fernandes (2006), a Educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Tanto é uma ferramenta política que, em 2012, o Governo Federal, por meio do MEC e da SEB, lançou uma mobilização nacional em prol do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁸, cujas principais parcerias efetivaram-se com as universidades federais e estaduais brasileiras.

Com abrangência e atendimento para professores e alunos dos três primeiros anos e classes multisseriadas, firmou-se uma parceria entre a SECADI e a SEB para a elaboração dos Cadernos de Educação do Campo (oito cadernos), cujo objetivo é subsidiar a formação continuada dos professores que atuam em classes multisseriadas dos anos iniciais para a alfabetização, localizadas em sua maioria no meio rural e cotidianamente intituladas escolas do campo.

Contudo, este terceiro capítulo, como indica seu título, “Raízes que orientam uma discussão teórica”, tem como função primeira determinar o ponto de partida e de chegada desta de tese. A pesquisa estará trabalhando com escolas rurais e, portanto, com Educação Rural⁹,

⁷ O autor chama a atenção para uma visão equivocada que ainda permeia os debates acadêmicos e políticos, que é a de se imaginar o espaço rural reduzido ao agropecuário. Em contrapartida, as políticas públicas deveriam superar esta visão e atuar territorialmente (VEIGA, 2002).

⁸ Segundo o portal do programa (BRASIL, 2013) na internet, o Pacto Nacional é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

⁹ Pela definição disposta no Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012, p. 293), é preciso identificar o sujeito a essa educação se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (PETTY; TOBIM; VERA, 1981, p. 33 apud CALDART et al. 2012, p. 293). Trata-se dos camponeses, ou seja, aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem baixos rendimentos por seu trabalho. Para esses

partindo do pressuposto de que as escolas que temos regidas por secretarias municipais e coordenadorias estaduais as determinam, as singularizam e as especializam como tais. Embora se tenha definido teoricamente que o modelo de Educação Rural foi superado há pelo menos quatro décadas, o que se tem na prática são escolas rurais, como as referidas, que possuem ainda projetos educacionais para atender à demanda do capital na agricultura.

No atual momento histórico, econômico e social em que se encontram essas escolas, conforme apontam os pesquisadores da área, para o povo do campo basta uma educação instrumentalizadora, que conduza a um processo de “alfabetização funcional” e à reprodução massiva do capital. Na concepção formadora das escolas do campo, a condição humana é integradora e emancipatória, deslocando os sujeitos social-históricos da condição subalterna ao capital para a condição de produtores de vida, alimentos, cultura e trabalho digno.

A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Essa concepção torna as escolas do campo e a Educação do Campo singulares, pois, segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 34), “O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa”. Entende-se que a resistência camponesa está fortemente vinculada à luta por terra, ao significado social de pertencimento ao campo (instituído), como também às tendências capitalistas, que invocam práticas de exclusão social ao invés de conduzir os indivíduos às práticas sociais coletivas, com objetivos comuns. Por sua essência, o capitalismo molda-se como fio condutor de métodos individualistas de sobrevivência social, distanciando, assim, cada vez mais, a vivência e convivência dos sujeitos destas organizações sociais e dos grupos organizados coletivamente.

sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com Petty, Tobim e Vera (1981), nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

A histórica luta de resistência camponesa, quando se propõe uma discussão para as especificidades entre Educação do Campo/escolas do campo e Educação Rural/escolas rurais, volta-se para o que Caldart (2011, p. 152) denomina “forma escolar atual”.

Pensar as tendências de transformação da escola desde as concepções originárias da Educação do Campo significa responder sobre que mudanças a direcionam para esta sociedade/humanidade de futuro, tendo presente que a forma escolar não se transformará, em toda sua plenitude, fora da transformação do conjunto das relações sociais de que a superação da contradição entre cidade e campo, também uma invenção do capitalismo, faz parte.

A escola do campo está diretamente conectada aos movimentos sociais do campo, à luta pela terra e pela reforma agrária e aos atores sociais camponeses. Além disso, seus valores são contrários aos modelos de escola formal rural – uma escola pensada nos modelos capitalistas, para atender a uma população que tanto pode pertencer ao rural como ao urbano. No quadro organizado a seguir (Quadro 1), compilou-se os principais pressupostos norteadores da Educação Rural e Educação do Campo, tendo como objetivo auxiliar a sua configuração:

RURAL	CAMPO
1. Agricultura capitalista	1. Agricultura familiar
2. Território do agronegócio	2. Território do campesinato
3. Exploração/trabalho assalariado e produção para agronegócio	3. Trabalho coletivo e produção de alimentos
4. Educação como mercadoria	4. Educação para formação humana
5. Formação instrumentalizadora	5. Formação emancipatória
6. Desenvolvimento rural	6. Desenvolvimento do campo
7. Educação Rural	7. Educação do Campo

Quadro 1 - Pressupostos da Educação Rural e do Campo.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Assim, o movimento Por uma Educação do Campo, iniciado na primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, apontou, segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 35) sete aspectos norteadores da discussão:

1) Criação de um projeto para a educação no meio rural – Por uma escola do campo; 2) Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa; 3) Um educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria; 4) Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida, para a promoção humana; 5) Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos; 6) Uma gestão pedagógica da comunidade; e, 7) Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social.

Este movimento de massa contou e conta com a adesão da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf), do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento de Mulheres do Campo (MMC), além da adesão de inúmeras universidades e, principalmente, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conquista esta dos movimentos sociais e do Governo Federal.

Afirma-se, com base no exposto, que os territórios rurais nomeados no título desta tese, “Imaginário de territórios rurais docentes: as significações sociais imaginárias instituídas e instituintes no contexto das novas ruralidades”, serão os territórios docentes em escolas estaduais do Rio Grande do Sul e um *liceo rural*, do Departamento de Rivera, Uruguai.

O capítulo seguinte tem como principal objetivo discorrer sobre o entendimento do conceito de território e apresentar os referenciais teóricos para uma distinção conceitual de territórios materiais e imateriais, territórios docentes e territórios docentes rurais. Nesse sentido, faz-se necessário apontar para a abrangência das áreas do conhecimento, a fim de reunir o que cada uma delas tem a contribuir para uma reflexão que promova a discussão. O conflito de ideias e teorias neste campo é produtivo na medida em que desacomoda e induz ao movimento do pensar dialeticamente.

Por entender que os conhecimentos específicos das áreas da Ciência da Educação e da Ciência Geográfica podem gerar aproximações e, conseqüentemente, levar a um compartilhamento de conhecimentos, as áreas e pesquisas sobre o tema têm verificado um avanço teórico-prático¹⁰ significativo no que tange às discussões sobre Educação do Campo e Educação

¹⁰ Quando afirmo “tem-se um avanço teórico-prático significativo no que tange as discussões sobre Educação do Campo e Educação Rural”, proponho que os conhecimentos produzidos pela Educação e pela Pedagogia somam-se

Rural. A finalidade não é, de maneira alguma, induzir à redução do conceito de território, que é inerente à Educação do Campo e a Educação Rural. Pelo contrário, pretende-se estender os conceitos de territórios, já utilizados pela área da Educação, elucidando-os para melhor os entender na expectativa das possíveis mudanças das políticas públicas que estão ocorrendo, desde a década de 1990, na esfera nacional.

Entendo, portanto, que esta é a principal contribuição desta tese para trabalhos futuros, uma vez que visa potencializar a área de estudo em questão e fortalecê-la na Linha de Pesquisa 1, Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), tendo em vista que, conforme aponta Souza et al. (2011, p. 157), “a precária situação ofertada para a população rural [...] foi corroborada pelo silenciamento a que tem sido submetido nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil”, evidenciado também por meio do estudo produzido recentemente por Souza e Santos (2014) e que atesta a presença da Educação do Campo apenas como Disciplina Complementar de Graduação (DCG) nos cursos de Graduação e ausente nos currículos das Pós-Graduação do país.

aos conhecimentos produzidos pela Ciência Geográfica/Geografia na medida em que a Educação Rural e a Educação do Campo são objetos de estudo e pesquisa das áreas, campos de atuação profissional de pedagogos e professores das licenciaturas, e, para ambos, proporcionam a compreensão de conceitos fundamentais que orientam e alargam as discussões sobre os temas.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO¹¹: POTENCIALIZANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO COM HORIZONTE NO IMAGINÁRIO SOCIAL

Na perspectiva de tratar do assunto como ponto de partida para outras possibilidades e intencionalidades de aproximação com possíveis territórios do imaginário social, é necessário transitar pelos referenciais teóricos postos pelas Ciências Sociais e Humanas, como a Geografia e a Educação. Para que essa intenção seja contemplada, ressalto que este trabalho está privilegiado pelos estudos de Fernandes (2006, 2009a, 2009b), “Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais”, “Sobre a tipologia de territórios” e “Educação do Campo e território”, respectivamente.

Esta é uma nova tendência, conforme o próprio autor menciona. Contudo, nesta pesquisa não será entendida como moda ou *fashion concept*, mas como forte necessidade da área da Educação de utilizar-se do conceito de território para fortalecer uma discussão teórica em afinidade com as pesquisas em Educação e com a amplitude com que este tem sido empregado, considerando que cada território abrange uma totalidade.

Ao propor um estudo que considera o rural como um território do imaginário social, reafirma-se a opção de tratar os sujeitos como social-históricos, como produtores e modificadores, pois o território é constituído e fortalecido, cotidianamente, por relações sociais entre sujeitos social-históricos que o produz e modifica

Para tanto, primeiramente, é preciso compreender se o rural pode ser considerado como um “lugar” no espaço geográfico? Para Milton Santos (2005), em “Da Totalidade ao Lugar”, não importa a dimensão da qual estamos tratando, pois a essência para entendermos “lugar” é o conhecimento da realidade a que nos referimos, adentrando na constituição histórica que certo espaço ocupa em determinado tempo histórico, para, somente depois, avançarmos para o conhecimento do território.

Para o autor (2005, p. 143),

¹¹ O território é uma das categorias de análise da Geografia e recentemente tornou-se um conceito muito utilizado por diversas ciências que se ocupam dos processos de produção do espaço. Essa diversidade promoveu compreensões e significações imputadas ao conceito de território de acordo com as intencionalidades dos sujeitos (FERNANDES, 2012).

A tendência atual é que os lugares se unam verticalmente, e tudo é feito para isso, em toda a parte. Créditos internacionais são postos à disposição dos países mais pobres para permitir que as redes se estabeleçam a serviço do grande capital. Mas os lugares também podem unir-se horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais...

No sentido mais amplo das horizontalidades, o homem ganha novamente a possibilidade de constituir-se liberto das amarras do processo de globalização, nas quais a sociedade está presa, acessando, enfim, um novo caminho, restaurador, coletivo, solidário, digno, isto é, um lugar de identidade rural¹². Neste momento de (re)significação, de adaptação aos processos intrínsecos à globalização, intensificam-se paralelamente as relações entre a cidade-campo, entre urbano-rural, na perspectiva das relações de poder e do poder (que estão em todos os lugares, das mais variadas formas, nos mais diferentes tempos históricos), mesmo que simbólicas, traduzidas pela economia, pelas relações sociais, pela política e pela cultura.

Assim como no imaginário social (CASTORIADIS, 1982), no qual este utiliza o simbólico não somente para “expressar-se”, mas também para “existir”, manifestando-se de maneiras diversificadas, alterando-se conforme crenças, valores, culturas e mitos; os poderes podem ou não se manifestar no espaço, podendo corporificar-se por meio do que é ou não dito, do que é ou não visível e instituir-se a partir de complexos sistemas simbólicos, conduzindo e reforçando novos sentidos de poderes.

Nesse sentido, o Imaginário Social torna-se um campo de investigação do político e das relações de poder, na medida em que exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a um potencial real, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação dos símbolos, e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio. O Imaginário Social “mascara”, assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos (FERREIRA; EIZIRIK, 1994, p. 8).

Compartilhando da definição trazida por Ferreira e Eizirik (1994), é mais facilmente que se pode pensar em poderes não manifestos, presentes de forma “sombria”, quase imperceptível na sociedade. Há, portanto, diferentes formas de manifestação dos poderes, as quais podem estar em

¹² As identidades territoriais rurais, pelo conceito proposto pelo autor Roberto José Moreira (2005), na obra intitulada “Identidades sociais: ruralidades no Brasil Contemporâneo”, passa por um processo de ressignificação de uma noção de território herdado da modernidade para uma nova noção de território associada à natureza e aos processos de produção e reprodução da vida humana.

qualquer lugar, em qualquer território, e que se reforçam na mesma proporção em que as relações sociais se formam e se consolidam no tempo e no espaço, conforme afirma (RAFFESTIN, 1993, p. 53-54):

Toda a relação é o ponto de surgimento do poder e isso fundamenta a sua multidimensionalidade. A intencionalidade revela a importância das finalidades, e a resistência exprime o caráter dissimétrico que quase sempre caracteriza as relações. Pode-se pensar que tudo isso é bastante intuitivo. Certamente, mas não é muito fácil fazer de imediato uma descrição clara, enquadrada por um sistema de conceitos coerentes e unívocos, do poder que brota de estruturas profundas e não de estruturas de superfície. Contudo, a indiscutível contribuição das proposições de Foucault é mostrar que se pode economizar uma nomenclatura do poder. Sendo co-extensivo a qualquer relação, torna-se inútil distinguir um poder político, econômico, cultural etc. Sendo toda a relação um lugar de poder, isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam e desligam a relação, a saber, a energia e a informação.

Quanto à redução do conceito de poder, proposta por Raffestin (1993), é possível dizer que não há relações sociais sem que haja diversidade nas relações de poder, mesmo que intuitivamente. Assim, para o mesmo autor, o poder está, “infiltrado no coração do homem” (1993, p. 52). Diante dessa afirmativa, pressupõe-se que, intimamente ligado à sociedade e a todas as possibilidades provenientes desta, está o poder, manifesto tantas vezes pelas relações sociais conflituosas, heterogêneas e pelas relações da vida cotidiana, seja na família, na profissão, na igreja, na comunidade, etc., o que pode ser compreendido a partir do fragmento a seguir.

O poder é inerente às relações sociais, que substantivam o campo de poder. O poder está presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas..., enfim, em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle e à dominação sobre os homens as coisas, ou seja, o que Claude Raffestin denomina de trunfos do poder. É uma abordagem também multidimensional das relações de poder que se traduz numa compreensão múltipla do território e da territorialidade (SAQUET, 2007, p. 33).

Com isto, é possível perceber que, tanto para Saquet (2007) quanto para Raffestin (1993), território e lugar podem comportar as mais diversas formas de manifestações de poderes a partir das relações da e na vida em sociedade.

Fernandes (2006, p. 6) afirmar que:

Essa similitude das definições de Claude Raffestin e Milton Santos significa também que espaço geográfico e território, ainda que diferentes, são o mesmo. Pode-se afirmar com certeza que todo o território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, cultural, cibernético, etc.). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo o espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice-versa, sendo o espaço um a priori e o território um a posteriori. O espaço é perene e o território intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Esses vínculos são indissociáveis.

A partir da discussão proposta anteriormente, é possível pensar no rural como território(s) do imaginário social, na medida em que me refiro a esse espaço como “uma localização socialmente produzida, não de uma dádiva da natureza” (MOREIRA, 2007, p. 81). Dessa perspectiva, emergem modos de nos colocarmos como observadores, no sentido de olhar heterogeneamente as diversidades globais e locais para atribuir-lhes, então, um significado.

Para o espaço rural não seria diferente. Compreendo que, a partir do imaginário social, pode-se atribuir significados diversos aos diferentes espaços rurais, assumindo a dicotomia entre campo e cidade, entre atrasado e adiantado. Marx e Engels (1998) já distinguiam o urbano do rural, considerando o primeiro como espaço de desenvolvimento, dinâmico, móvel, ágil; e o segundo como sinônimo de atraso, de isolamento. O que propunha Castoriadis (1982), conduzindo a uma dialética da sociedade contemporânea, ainda está por vir. Poderá ser uma possibilidade de existência de um imaginário social instituinte¹³?

O rural, nesta perspectiva, segue em pleno processo de devir, dialeticamente modificado pelos atores que lhe atribuem significado, constituindo-se como território na medida em que incorporamos a definição de Moreira (2002, p. 54 apud RUA 2005, p. 52) de que “o território refere-se aos contextos sociais, culturais e espaciais em que acontece a interconexão entre o urbano e o rural, isto é, quando não é possível considerar o urbano sem o rural e vice-versa”. A partir de então, pode-se considerar que o território se refere a uma “dialética do imaginário social

¹³ “Denominamos imaginário social no sentido primário do termo, ou sociedade instituinte, o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser. [...] O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” destas significações e destas significações como instituídas. [...] A instituição da sociedade pela sociedade instituinte apóia-se no primeiro estrato natural do dado – e encontra-se sempre (até um ponto de origem insondável) numa relação de recepção/alteração com o que já tinha sido instituído” (CASTORIADIS, 1982, p. 414).

rural”, que, por vezes, assumiu o mito¹⁴ de ser atrasado, isolado, preso à condição bucólica e antiga de vida em sociedade, e hoje, na contemporaneidade, assume “múltiplas espacialidades/territorialidades (híbridas de urbano e rural, numa integração multiescalar), que marcam o momento atual de (re)significação do rural e da natureza (RUA, 2005, p. 53).

O(s) território(s) rural(is) pode(m) representar cenários de manifestações de poderes, uma vez que os atores sociais envolvidos os dominam, os controlam. Por assim dizer, não posso deixar de mencionar que o rural, como território do imaginário social, constitui-se e consolida-se como um território da representação de poderes.

Poderíamos dizer que o território, enquanto relação de dominação e apropriação sociedade-espço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais “concreta” e funciona” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural. Embora seja completamente equivocado separar estas esferas, cada grupo social, classe ou instituição pode “territorializar-se” através de processos de caráter mais funcional (econômico-político) ou mais simbólico (político-cultural) na relação que desenvolveram com “seus” espaços, dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo. Não é preciso dizer que são muitos os potenciais conflitos a se desdobrar dentro desse jogo de territorialidades (HAESBAERT, 2007, p. 95-96).

Assim, o território rural pode desempenhar, segundo especificidades, manifestações simbólicas e imaginárias de dominação, apropriação, pertencimento, culturalidades e funcionalidades. Com isso, destacam-se três concepções significativas para o entendimento do território: a Jurídico-política, a Cultural(ista) e a Econômica (HAESBAERT, 2001). Segundo Haesbaert (2001, p. 1770):

Jurídico-política: a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes visto como o poder político do Estado. Cultural(ista): prioriza a dimensão simbólico-

¹⁴ “O mito assume uma forma simbólica singular, independente. De fato, o discurso-narrativo do mito comporta símbolos, produz símbolos e deles se alimenta. Como o símbolo, o mito contém uma forte presença singular e concreta; como o símbolo, exprime relações analógicas e hologramáticas; como o símbolo, contém um coagulum de sentidos; como o símbolo, pode guardar uma verdade escondida, ou mesmo vários níveis de verdade, os mais profundos sendo os mais ocultos; como o símbolo, resiste à conceituação e às categorias de pensamento racional/empírico; enfim, como o símbolo, exerce uma função comunitária; e, mais ainda, podemos perguntar se uma comunidade humana seria possível sem cimento mitológico. Mesmo englobando-o, o mito ultrapassa a esfera do símbolo. Constitui uma narrativa ou uma fonte de narrativas; se a narrativa mitológica encadeia símbolos, é, no próprio encadeamento, uma sequência imaginária, histórica ou ambas ao mesmo tempo, legendária de acontecimentos. Enquanto o pensamento estritamente simbólico decifra símbolos (astros, tarôs, linhas da mão, letras/cifras da Bíblia, etc.), o pensamento mitológico tece um conjunto simbólico, imaginário e eventualmente real” (MORIN, 2008, p. 175).

cultural, mais subjetiva, em que o território é visto sobretudo como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o seu espaço. Econômica (muitas vezes economicista): bem menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho.

Retoma-se, a partir da conceituação trazida pelo autor, que as concepções de território se modificam e se empregam na mesma proporção em que transitamos por diferentes lugares. As formas de apropriação desses territórios também se desdobram no tempo e no espaço do imaginário social rural. Assim como a dimensão política é deveras importante, a simbólico-cultural também o é e está presente concomitantemente a esta; aliás, nunca deixou de estar.

O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de 'controle simbólico' sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Perpassa aqui a proposta de entendermos o rural como território do imaginário social e as suas especificidades teóricas, conceituais, simbólicas e geográficas, compreendo-o a partir de sua dimensão múltipla de formas de expressão de poderes. É um símbolo ligado a um significante e que produz um imaginário social simbólico manifesto nas relações dialógicas e dialéticas da vida em sociedade.

Compreendendo o rural como um território de possibilidades e de possíveis manifestações de poderes a partir das relações sociais, afirmo, pautada na Teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1982), que este opera de forma dialética e que as urbanidades do rural são simbolicamente relações manifestas de poderes. Nessa perspectiva, o que garante a permanência do rural como lugar, como território, são as identidades construídas historicamente. Caso contrário, o rural, sem identidades e enquanto territórios sociais, no qual as relações de poderes e de globalização são “panos de fundo”, tenderia a uma dissolução inevitável.

Entendo que o conjunto dos conceitos discutidos até então, que perpassaram desde a perspectiva histórica das Escolas Normais Rurais até a aproximação com as Ciências Sociais e Humanas, por meio da Geografia e da Educação, configura-se como uma rede que se inter-relaciona. Para este trabalho, a Educação Rural e a Educação do Campo inexistem sem uma

trajetória social-histórica, contracenada pelos sujeitos social-históricos, que se correlacionam em diferentes territórios, criando relações de poderes que vão constituindo o campo de investigação desta tese.

Para fomentar este estudo, utilizo os conceitos apresentados pela Teoria do Imaginário Social em Castoriadis (1982), segundo a qual o instituinte poderá ser significado por meio “de uma crítica à realidade social, política, econômica e cultural vigente tendo como objetivo contribuir ao processo de transformação da sociedade brasileira” (MUNARIM et al., 2009, p. 63), em um projeto de militância coletiva executada pelos professores das escolas rurais – sujeitos social-históricos, se este for o desejo.

4.1 Significações no campo dos territórios docentes em projetos de Educação do Campo: os territórios materiais e imateriais

O princípio fundante e mediador da escrita desta pesquisa é a instituição social como criação humana e que se constitui no simbólico. Sendo criação humana, a sociedade constitui-se com uma trama simbólica, coexistindo com a racionalidade e na realidade, que são, segundo Castoriadis (1982), criações imaginárias. A instituição social está imersa em símbolos, imagens, figuras e formas, ao mesmo tempo em que é social-histórica e “funcionalista¹⁵”. Nesse sentido, o humano potencializa sua racionalidade quando, para existir, necessita inferir significado (representação por imagem, instituição, ordem) a um significante (símbolo), assumindo papéis funcionais na vida em sociedade, sejam eles, por exemplo, de professores, de juízes de direito, de médicos, de dentistas, de cientistas ou de cuidadores de si e de outros.

Esse processo pode, por momentos, ser involuntário, mas se processa na medida em que assumimos, por uma condição humana, ser determinada coisa ou representar algo na sociedade. Sem as relações entre símbolo e significado, o simbólico deixaria de existir.

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais e coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

¹⁵ Funcionalista”, para Castoriadis (1982, p. 142), “exprime o sentido de “satisfação de uma necessidade”.

Por outro lado, o simbólico não está atrelado a alguém (figura humana ou objeto) ou a ocupar um lugar ou um espaço definido. Ele modifica-se no tempo (histórico) e tem indeterminadas intensidades, que variam no individual e no coletivo (social). Difícil tratar do simbólico quando este não assume forma ou não está locado em alguém ou em algum lugar. Essa possibilidade de modificar-se no tempo remete ao imaginário radical, a uma sociedade instituída em constante transformação dialética, como pode ser entendido a partir da seguinte citação:

A dinamicidade do que é, do que está instituído vislumbra a possibilidade de novas determinações. A potencialidade desta concepção em Castoriadis se refere a perspectiva do novo. O que *é* é aberto, ou o que *é* é sempre, também, *a ser*. O desdobramento dessa constatação filosófica aponta para a radicalidade do conceito, colocando o homem como um ser que cria alteridade e, sendo fonte de alteridade, altera a si mesmo (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Por ser fonte de alteridade¹⁶, o homem está possibilitado a viver nesta sociedade em (des)construção, superando-se em momentos de dificuldades e vibrando com momentos de superação. Para que a possibilidade do novo exista, *a priori*, temos de conviver com o caos, a desordem e a desacomodação. Estes “estados” conduzem a sociedade para o novo, para o que ainda está por vir, o *instituinte*.

De acordo com a Teoria do Imaginário Social, as significações sociais imaginárias remetem ao que somos enquanto sociedade, ou seja, aos diferentes papéis e aos “nomes” e “sobrenomes” que assumimos no intuito de representar o grupo a que pertencemos e ao que assumimos ser enquanto coletivo (CASTORIADIS, 1982).

[...] cada um se define, e é definido pelos outros, em relação a um “nós”. Mas esse “nós”, esse grupo, essa coletividade, essa sociedade, é quem, é o que? É primeiro um símbolo, as insígnias de existência que se deram sempre cada tribo, cada cidade, cada povo. Antes de tudo, é certamente um nome. Mas esse nome, convencional e arbitrário, será assim tão convencional e arbitrário? Esse significante remete a *dois* significados, que reúne indissolivelmente. Ele designa a coletividade em questão, mas não a designa

¹⁶ Alteridade no sentido fiel da palavra, de ser diferente do outro, distinto. Para Castoriadis (1982, p. 164), “o homem não é essa necessidade que comporta seu “bom objeto” complementar, uma fechadura que tem sua chave (a encontrar ou fabricar). O homem só pode existir definindo-se de cada vez como um conjunto de necessidades e de objetos correspondentes, mas ultrapassa sempre essas definições – e, se as ultrapassa (não somente em um virtual permanente, mas na efetividade do movimento histórico), é porque saem dele próprio, porque ele as inventa (não arbitrariamente por certo, existe sempre a natureza, o mínimo de coerência que a racionalidade exige e a história precedente), portanto, que ele as faz fazendo e se fazendo, e nenhuma definição racional, natural ou histórica permite fixá-las em definitivo. ‘O homem é o que não é o que é, e que é o que não é’, já dizia Hegel”.

como simples extensão, ele a designa ao mesmo tempo como compreensão, como alguma coisa, qualidade ou propriedade (CASTORIADIS, 1982, p. 178).

Portanto, existimos enquanto sociedade, individual e coletiva, e somos remetidos a um símbolo (significante) que pode ser entendido, neste caso, como um nome, cujo significado dependerá do lugar que se ocupa enquanto povo, comunidade, cidade, etc. Sendo assim, expressando, como menciona o Castoriadis (1982, p. 178), “coisa, qualidade ou propriedade”, privada ou coletiva, estabelecem-se, neste meio, relações de poderes, de regulação. Entendo o território, nesse sentido, como produtor de uma “simbologia de poderes”, na qual relações de poderes são possíveis à medida que tomamos como nossa uma parcela do espaço.

Partindo do pressuposto de que os territórios e as relações sociais neles contidas, produzidas pelos sujeitos social-históricos, definem-se e configuram campos de disputa de poderes, Fernandes (2009a, p. 4) chama a atenção para o surgimento de “disputas territoriais nos planos material e imaterial”. Assim, tomo como referência a produção deste mesmo autor quanto à definição para as duas formas de territórios que considera sua forma: o *território material* e o *território imaterial*.

O primeiro território, conceituado como material, é definido por Fernandes (2009a) como fixo e fluxo¹⁷, ou seja, materializado e representado no espaço pelos espaços de governança, pelas propriedades privadas e pelos espaços relacionais (territórios do Estado – públicos ou privados), promovidos por meio das relações sociais.

Nesta tese, o enfoque dar-se-á mais especificamente ao território imaterial. A produção científica publicada nacionalmente, assim como as obras de Fernandes (2009a), fazem referência ao geógrafo Milton Santos para os estudos sobre espaço e território. No entanto, optei por ter como norteadoras as produções do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (Unesp), que orienta os estudos sobre território e Educação do Campo, conceituações já abordadas nesta escrita.

Por se ancorar no mundo das ideias e no espaço das relações produtoras de poderes, o território imaterial configura-se como “campo de pouso” e pano de fundo para as reflexões e

¹⁷ Para Fernandes (2009a, p. 10), “a idéia de fixo e fluxo está relacionada a todas as ordens e tipos de territórios”. Quando nos referimos às ordens de territórios, *a priori* remete-se a forma. *A posteriori*, às ordens, os quais podem ser denominados de: primeiro território, segundo território e terceiro território. Na sequência, os tipos de territórios são assim conformados: espaços de governança, propriedades privadas e espaços relacionais. Em suma, os tipos de territórios podem ser assim organizados: duas formas, três ordens e três tipos.

contribuições a que se propõe esta pesquisa no campo educacional. É por meio deste que os sujeitos social-históricos (professores do campo) podem estabelecer relações sociais no plano social e, por meio delas, imprimir significados, compreensões, induções e definições sobre os possíveis imaginários de territórios docentes.

Diante disso, o território do conhecimento, também chamado de território imaterial, aglutina as etapas deste processo de criação que caminha na direção da intencionalidade da solução de um problema específico, como a superação de objetivos e a escolha da metodologia e dos métodos selecionados, especificamente, para atender a uma demanda e chegar a um resultado qualitativo e de validade científica e social. Portanto, entendo que o conhecimento é fonte em que se bebe incansavelmente para a produção de novos conhecimentos, de novas teorias, de novos paradigmas, de novas realidades e de novas significações. São teias que se desenham entre os sujeitos, as relações e o conhecimento que conferem movimento aos diversos territórios que co-habitam no cenário social da atualidade. Como bem afirma Fernandes (2009a, p. 17),

Os territórios imateriais são as bases de sustentação de todos os territórios. São construídos e disputados coletivamente. As disputas territoriais são alimentadas pelas organizações e seus *think-tanks*. É impossível pensar em diversos territórios sem pensar os territórios materiais, as pessoas e os grupos que pensam e formam esses territórios.

Vislumbra-se na interlocução dos campos de conhecimento da Educação e das Ciências Sociais e Humanas uma, dentre tantas possibilidades, de avançar na construção e circulação de conhecimentos já postos na direção de outros. Os territórios rurais e os possíveis imaginários de territórios docentes, que esta pesquisa tem por objetivo cartografar, pautada na teoria do imaginário social, optam por abandonar a condição de um rural bucólico e no qual há o atraso tecnológico, educacional, social, cultural e, inclusive, político, para vislumbrar um território rural em equilíbrio com os sujeitos social-históricos, um lugar de vida, um lugar de criação humana. Para que essa potencialidade tenha sustentação na realidade, é preciso conhecê-la em conjunto com seus sujeitos social-históricos e com todo e qualquer produto que tenha origem neste processo. Para Losada (2009, p. 49),

Não podemos pensar a realidade em termos de ordem (cosmos) ou desordem (caos), apenas. Entre ambos, é preciso situar uma espécie de terceira dimensão, denominada magmática, aquela que responde pelas realidades “inconsistentes” e fluidas, mais

próximas do fluxo heraclítico que da permanência parmenidiana. Existe uma dimensão fluida, aberta (criadora) da realidade, presente especialmente no mundo das significações, no inconsciente, e no social-histórico, que não é captada pela lógica identitária.

Primei, desde o princípio, pela busca de fontes e referenciais sobre a temática desta pesquisa, a fim de sustentar o problema e os objetivos propostos. Tais estudos, que incluem a aproximação e o conhecimento dos *locus* de pesquisa e que foram esboçados até o presente momento, têm por finalidade ir ao encontro dos pressupostos teóricos do imaginário social. Atrelados a isso, a escolha metodológica e o método eleito são etapas primorosas que contribuíram significativamente para que se pudesse alcançar o que foi proposto.

É relevante apontar também as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), coordenado pela professora e doutora Maria Isabel da Cunha. Tal grupo de pesquisa amplia o foco de conhecimento das áreas ao realizar a pesquisa denominada “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional”, interagindo com os conceitos de espaço, lugar e território na formação de docentes universitários.

A pesquisa descrita convida para uma análise conceitual e teórica sobre a docência universitária, principalmente na perspectiva que assume como “continuada”, assim como sobre em que medida as dimensões do espaço, lugar e território transformam-se e “cocomplementam-se” para se delinearem como “indicadores de legitimação” para as experiências de formação. A pesquisa realizada por Cunha (2010, p. 56) tem sua relevância e é reverenciada por esta tese uma vez que contribui afirmando que “O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significado. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”.

Embora a perspectiva que assume a autora seja a de compreender os processos que se evidenciam na Educação Superior, entendo que estes são passíveis de serem assumidos na Educação Básica, no exercício pleno da docência, na convivência cotidiana entre pares e comunidade e na imersão nos territórios imateriais.

Nesse sentido, o capítulo que segue esboça uma trajetória constitutiva lançando um olhar sobre a Educação Rural uruguaia e a Educação do campo brasileira, enfatizando a necessidade de

uma reflexão no sentido de que é possível apreciar a caminhada educacional do país vizinho e membro de um mesmo bloco econômico – o Mercado Comum do Sul (Mercosul)¹⁸. Além disso, trata da referência e importância do papel dos professores do campo como sujeitos social-históricos e coparticipes de uma sociedade que transita pelos veios da coletividade.

¹⁸ –“El Mercado Común del Sur - MERCOSUR - está integrado por La República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay*, la República Oriental del Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela. Los Estados Partes que conforman el MERCOSUR comparten una comunión de valores que encuentra expresión en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sustentable, así como su compromiso con la consolidación de la democracia, la seguridad jurídica, el combate a la pobreza y el desarrollo económico y social con equidad” (PORTAL DO MERCOSUL, 2012).

5 ARTICULAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

5.1 Base da pesquisa

Propus, para consolidar este processo investigativo, embasamento nos pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação, potencializando, assim, um trabalho “com” professores do campo, distanciando-me de uma pesquisa “sobre” professores do campo, pois assim me reconheço no processo coletivo em construção para a educação do campo.

Neste momento, coloco-me no lugar de pesquisadora que atravessou, inúmeras vezes, o que Silva (2012, p. 75) intitula “autoestranhamento”, afirmando que é no convívio, seja ele rotineiro ou esporádico, que passamos a interagir e conhecer os atores sociais e suas práticas de convivência em grupo, independentemente do espaço/território que ocupam. Mesmo assim, entendo que não é possível adentrar profundamente no(s) território(s) do(s) outro(s) devido à sua complexidade, individualidade/coletividade.

Tal posicionamento teórico, metodológico e (por que não dizer?) pessoal/ individual de pesquisadora vai ao encontro do que Castoriadis (1982) entende como o equilíbrio entre o real e o imaginário, base da Teoria do Imaginário Social do autor e conceituado na fase de autorização, segundo Barbier (1994)¹⁹. A partir do real, abrem-se portas para leituras do cotidiano no imaginário, que encontra terreno fecundo nas diversidades sociais e culturais e possibilita uma efervescência de significações individuais e coletivas pautadas nas relações dos atores sociais organizados grupalmente.

¹⁹ “C. Castoriadis (1965) é o pensador que apresenta as melhores vias de acesso à plena realização desta fase de autorização. Ele escreve (p.65): “nós falamos de imaginário quando queremos falar de algo inventado, ou quer se trate de uma invenção 'absoluta' (uma história onde todas as peças são imaginadas) ou de um deslizamento, ou de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de *outras significações* distintas de suas significações 'normais' ou canônicas. Nos dois casos, fica claro que o imaginário se separa do real, que ele pretende se colocar em seu lugar (uma mentira) ou que ele não o pretende (um romance)”. Para Castoriadis, o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para se exprimir, mas para existir e, inversamente, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária: ver numa coisa o que ela não é, vê-la outra que ela não é. O imaginário é obra de uma *imaginação radical*, não especular, permanente. O imaginário de que fala Castoriadis (1965, p.8) não é imagem de, “ele é criação incessante e essencialmente *indeterminada* (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente pode ser questão de 'qualquer coisa'. O que nós chamamos 'realidade' e 'racionalidade' são suas obras”. e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente pode ser questão de 'qualquer coisa'. O que nós chamamos 'realidade' e 'racionalidade' são suas obras” (BARBIER, 1994, p. 19-20).

Dessa forma, este trabalho produz expectativas, motivo pelo qual necessitou de aprofundamento teórico e de orientação para que fosse possível assumir que o processo imaginativo de pesquisar estava contido em mim e naquele que se dispôs a ser pesquisado. Portanto, após um período de crescimento teórico, de pesquisa e de rigor metodológico, consolidou-se o desejo de onde se queria chegar.

Entendo que a aproximação, o compartilhamento e o diálogo com os sujeitos social-históricos colaboradores acabou por despertar, por meio de suas trajetórias, dos saberes experienciais, da aproximação com os pares e a comunidade, com os embates de poderes, para um lugar que é do outro, o que contribuiu para a definição das articulações metodológicas desta pesquisa.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) contribuem afirmando que “O pesquisador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

A articulação metodológica mencionada identifica-se com a pesquisa qualitativa, tendo no comparativo entre multicasos (LESSARD-HERBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2010) o desafio de que o pesquisador deverá tomar para si a diversidade do cotidiano e das descobertas teóricas, aproximando-se e descrevendo densamente dois casos. Nesse caso, a aproximação e a descrição densa de dois casos particulares que se teve como foco foram necessárias para o estudo aprofundado e comparativo, visando descobrir as aproximações e os distanciamentos entre eles.

Para os estudos na área das Ciências Sociais e Humanas, o principal interesse configura-se, conforme aponta Goldenberg (2011, p. 19), no “comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos”. É necessário compreender que, nas relações e no mundo social, existem complexas tramas que possibilitam uma aproximação aos fenômenos relacionais e sociais cotidianos.

O campo, os espaços e os territórios das relações apresentam-se como terrenos maleáveis, mediados constantemente por forças de poderes, convergentes ou divergentes. A sociedade vivida e sentida pelos sujeitos social-históricos confere ao pesquisador um compromisso quanto à escolha metodológica. Esta conduziu para uma aproximação com o ambiente pesquisado, pois

entendo que inclusive situações subjetivadas compõem o processo investigativo. Cabe ressaltar que a pesquisa em ambientes social-históricos não pressupõe exatidão e/ou precisão, pois a conjuntura sócio-histórica está em contínuo movimento dialético.

A subjetividade e o interdito permaneceram nas entrelinhas da interpretação da linguagem falada, das intenções e interações entre os sujeitos e dos símbolos e significados que foram sendo expressos ou manifestados no decorrer da pesquisa. O campo de pesquisa – projetos de Educação do Campo – ao qual se dedicou este estudo é carregado de significações instituídas no passado a partir da Educação Rural” – atrasada, incompatível com o modo de vida da sociedade capitalista, sujeitada, adaptada e que tem sido norteadora para que se possa avançar nas discussões sobre projetos em Educação do Campo. Àqueles que conjuntamente habitam do mundo social do campo foi deixado quase nada do que o capitalismo ofereceu ao mundo urbano, o que tem, atualmente, significativamente caminhado na direção oposta, haja vista o engajamento dos povos do campo – que não se constituem mais apenas dos pequenos agricultores – na luta pela terra, por condições humanas de vida, por acesso à informação, por condições de viver e permanecer no campo, tendo na terra uma fonte de renda e de vida.

Mais uma vez, destaca-se o desafio do estudo e a necessidade da articulação sistemática entre a metodologia indicada e os métodos e as técnicas de abordagem e coleta de informações, pois é recorrente a unicidade entre sujeito e território, os quais se condicionam e se articulam reciprocamente, e não se deve desconsiderar a pluralidade e as contradições da sociedade atual.

É por se entender que o território do campo está “embebido” dos sujeitos social-históricos, dentre eles os professores e as instituições escolares, que foi possível a eclosão de significações – instituídas e instituintes – de territórios docentes no/do campo e que, em alguma medida, tais imaginários representam significações para além dos territórios materiais, podendo estar no campo dos territórios imateriais. Como bem apresenta Saquet (2009), a compreensão dos territórios pode dar-se no *real* e no *imaginário*, desde que tenhamos a sensibilidade de compreender que, ao mesmo tempo em que há unidade, há diversidade, há identidade, há relações sociais, econômicas, políticas e culturais que se materializam e se idealizam no cotidiano e entre os sujeitos. O produto das relações entre os sujeitos constitui-se na sociedade social-histórica-cultural-político-econômica que se apresenta à vida de cada dia, nos diferentes territórios.

Diante do papel de pesquisadora, assumido e incorporado ao propor a realização desta tese, brota na origem desta escrita o sentimento prestigiado pela autora Maria Teresa Esteban (2003), no artigo “Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa”, de que o pesquisador faz pesquisa essencialmente a partir de um problema que produz significado para ele e, como sujeito, este se desvenda. O problema de pesquisa faz sentido na investigação pois tem como foco *o outro*, e é no outro que o pesquisador também se reconhece, se encontra e se vê.

A pesquisa no campo teórico do imaginário social na perspectiva de Cornelius Castoriadis (1982) com sujeitos social-históricos é coletiva, heterogênea e imprevisível, pois, a qualquer instante, é possível deparar-se com o instituinte, o desconhecido, o que ainda está por vir. Por outro lado, este não necessariamente se manifesta como a ausência de rigor metodológico por parte do pesquisador, que, imerso no social, passa a considerar toda e qualquer fonte ou manifestação coletiva como material considerável para análise.

A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas e com o cotidiano de coletivos produz e injeta no pesquisador inúmeras perguntas que nem sempre podem obter respostas. Como mencionado anteriormente, o pesquisador introduz-se em um mundo subjetivo ainda desconhecido; o que tornará a subjetividade possível de ser compreendida (embora não em sua totalidade) será em que medida o pesquisador se disponibilizará a imergir no ambiente/mundo a ser pesquisado.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, afirmo que estes podem contribuir para a formação de professores na perspectiva da (re)significação de posições e práticas engessadas pelo tempo e pelo espaço e que, sobremaneira, podem se configurar em parcerias para a elaboração e reformulação de projetos político-pedagógicos que, tidos como referência nas escolas, podem conduzir as comunidades e os sujeitos na busca incessante de uma identidade e visibilidade destes povos e para que, efetivamente, tais escolas possam funcionar, na prática e na teoria, como “escolas do campo”.

Tendo como base a pesquisa qualitativa e pautada nas duas realidades sociais²⁰ a que se dedica este estudo, a metodologia traçada pelos Estudos Multicasos conferiu suporte à aproximação com as especificidades e pluralidades dos cotidianos locais, tendo como fontes norteadoras as instituições escolares e a atuação dos professores nestes espaços.

A tradição do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) de desenvolver projetos de extensão diretamente interligados às redes de ensino do Estado do Rio Grande do Sul contribuiu significativamente para que fosse possível fortalecer a interação entre os pesquisados e a pesquisadora, o que conferiu acesso facilitado a possíveis colaboradores de pesquisa e a fontes de informações. Um exemplo da dinâmica extensionista deste grupo de pesquisa foi o Programa Pró-Letramento e, atualmente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assumidos, respectivamente, em nível federal, estadual e municipal, de 2010 a 2015, aproximando estados e municípios com as universidades e promovendo a formação continuada de aproximadamente 9.000 professores das redes estadual e municipal em alfabetização/linguagem e matemática. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o estreitamento e a parceria desta pesquisa com os sujeitos têm se dado desde então, tanto pelo trabalho de longa data realizado pelos projetos de pesquisa também desenvolvidos pelo grupo, quanto pela característica do programa de abordar, em 2013 e 2014, a Educação do Campo em dois cadernos: Educação do Campo (Unidade 1 a 8) e Educação Matemática do Campo (Alfabetização Matemática), respectivamente.

Também a partir dessa relação dialética entre o ensino, a pesquisa e a extensão que o GEPFICA aprovou, em 2013, o projeto de pesquisa intitulado “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: Perspectivas para a Formação e Atuação de Professores da Região Central do Rio Grande do Sul”, na modalidade APq-2013, Edital Universal 14/2013²¹, sendo este mais um

20

As duas realidades sociais a que me dediquei estudar, descritas na seção 3.2.1, intitulado “Educação Rural no Brasil e Uruguai - formação de professores: compartilhando necessidades, experiências e aproximações”, deste projeto, são: uma comunidade rural e escolar no Departamento de Rivera, República Oriental do Uruguai, e uma escola do campo no município de Doutor Ricardo, da 25ª Coordenadoria Regional de Educação de Estrela, no Vale do Taquari/RS.

²¹ Esta pesquisa do GEPFICA tem como foco a Educação Básica em escolas rurais da região central do Estado do Rio Grande do Sul, buscando cartografar a realidade educacional de comunidades rurais por meio das informações coletadas e relacionando-as com os bancos de dados do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) e do Censo Escolar para o Estado do Rio Grande do Sul,

elemento de imersão nas escolas com projetos de Educação do Campo, auxiliando na aproximação com estas realidades a que me propus investigar.

Com isso, as técnicas a serem utilizadas para responder aos problemas de pesquisa foram o método narrativas do vivido, desenvolvido por Juremir Machado da Silva (2012), na obra “As tecnologias do imaginário”, especificamente no capítulo intitulado “Questão de método: da sociologia compreensiva às narrativas do vivido”.

As narrativas do vivido permitiram-me narrar a apropriação teórico-histórica realizada ao longo do período sobre o tema e que foram, singularmente, enriquecidas pelas vozes dos sujeitos participantes. De fato, em relação ao trio proposto por Silva (2012) para a situação narrativa (estranhamento, entranhamento e retorno a si mesmo) não foi tarefa fácil. Mergulhar no tecido social do outro, na riqueza da trama alheia e retornar a si mesmo, a fim de tornar possível o processo analítico demanda a realização de um exercício social para com o outro e o respeito àquele que deixou outrem adentrar em si, em seu cotidiano, em sua comunidade, em sua prática vivencial e experiencial. Tarefa difícil foi compreender o inexplicado e explicar o compreendido, tornando-me expectadora de um social que, na grande maioria das vezes, é o viver social, pois estranhamento e entranhamento são ações-reflexões na adversidade.

5.2 Fontes e colaboradores da pesquisa

As fontes consideraram o problema elaborado, os objetivos gerais e específicos e as possíveis questões de inquietações de pesquisa elaboradas ao longo do período de produção desta tese, a fim de que fosse permitida a aproximação com as possíveis significações imaginárias produtoras de territórios docentes em projetos de Educação do Campo. Dessa forma, as fontes de coletas de informações delinearão-se da seguinte maneira:

objetivando traçar o perfil dos professores rurais e de potenciais leitores literários por meio de um levantamento quanti-qualitativo das perspectivas educacionais para o ensino nos municípios da referida região. O trabalho permitirá ainda, tendo como base os referidos bancos de dados, a realização de um levantamento das escolas municipais e estaduais rurais que atendem a região central do Estado do Rio Grande do Sul. O processo de investigação a ser realizado permitirá traçar o perfil dos professores, apreender significações construídas sobre a trajetória docente, analisar metodologias adotadas em sala de aula e verificar saberes docentes e concepções sobre o processo de construção da cultura escrita.

a) **Sujeitos/colaboradores sociais:**

- professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil) e da Universidad de la Republica (UdelaR/Uruguai);
- professores de escolas do campo do Rio Grande do Sul que atuam no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- diretor e vice-diretor de escola do campo do município de Doutor Ricardo/RS;
- maestra da Educação Primária do Uruguai, pertencente à Administración Nacional de la Educación Pública - Estadual (Anep) e ao Consejo de Educación Inicial y Primaria (Ceip) do Uruguai;

b) **Lugares formais e informais de coleta:**

- seminários regionais e estaduais de Educação do Campo;
- escola estadual do campo no município de Doutor Ricardo/RS;
- *escuela rural - liceo rural*;
- Centro de Apoio Pedagógico y Didáctico de las Escuelas Rurales (Capder) do Uruguai;
- escolas estaduais do campo do Rio Grande do Sul (visitas esporádicas);
- meios eletrônicos (e-mails);

c) **Bases/documentos legais:**

- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- Parecer CNE/CEB n.36/2001 (BRASIL, 2001a);
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002);
- Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios (BRASIL, 2004);
- Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007);
- Educação do Campo: marcos normativos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2012a);

- Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Educação Matemática do Campo da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (BRASIL, 2014b).

Tendo definidos os focos da coleta de informações (sujeitos/colaboradores sociais, lugares formais e informais e as bases/documentos legais), partiu para a organização dos instrumentos de coleta, que foram assim elencados:

- observações junto às comunidades locais e aos professores de escolas do campo;
- elaboração de um roteiro de questionário padrão semiestruturado dividido em dois blocos: bloco 1 (informações pessoais, escolares e profissionais) e bloco 2 (entrevista semiestruturada livre/entrevistas narrativas) (Apêndices B e C);
- conversas informais;
- análise de produções bibliográficas da área e das bases/documentos legais;
- participação em eventos da área;
- visita em *locus* à UdelaR e a comunidade uruguaia;
- visita em *locus* à comunidade do campo;

5.3 Técnicas para a coleta de informações

O método das narrativas do vivido possibilitou a aproximação desta pesquisadora com uma diversificada palheta de técnicas de coleta de informações, tais como as que Silva (2012) destaca: “Observação participante (antropológica), Participação “observante” (sociológica), Pesquisa (comunicação), Histórias de Vida (antropologia social), Entrevistas dialógicas (antropologia social), Etnografia, Grandes reportagens do social”, assim como de diversos instrumentos precisos como questionários abertos, fechados, entrevistas sistemáticas, descontínuas e de outros distantes da precisão, como o diário pessoal de pesquisa, as conversas informais e voluntárias, observações/impressões pessoais ao longo do percurso.

As escolhas para este trabalho, no que diz respeito às técnicas de coleta de informações, foram pautadas na observação participante e nas entrevistas dialógicas, orientadas pelos seguintes instrumentos: questionário padrão semiestruturado fechado, visitas *in loco*, participação em eventos do tema, entrevistas dialogadas e informais, levantamentos fotográficos, análise de

documentos oficiais, coleta de documentos *in loco* e extraoficiais e registros em diário pessoal de pesquisa.

5.3.1 A observação participante: elementos metodológicos

A escolha pela técnica da observação participante deve-se ao fato de que, por meio dela, o pesquisador assume certa autonomia, conferida por um processo seletivo/perceptivo daquilo que se observa ou para com os sujeitos colaboradores. Perceber meios e fins através da observação e refletir sobre a sua importância assume papel fundamental dessa opção técnica de coleta de informações.

Assim como na Teoria do Imaginário Social, a observação participante está alicerçada na dialética, na permanente possibilidade de “poder vir a ser” e na conflituosidade da existência social e histórica, conforme aponta Demo (2008, p. 86) quando afirma que “(...) a dialética é caracterizada pela ideia de que toda a formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável”. Entendo que, na contradição, as possibilidades do novo emergir são potentes, ampliadas, diversificadas e alicerçadas na complexidade social.

Para tanto, com base em Demo (2008), elenquei alguns desafios e possibilidades da pesquisa participante e que se aproximam da técnica da observação participante. São eles:

- **Coerência:** característica essencial do pesquisador que encontra no social seu campo de análise. Este tem como pano de fundo o compromisso de não promover “desencontros” conclusivos e tornar-se o mais próximo possível do real, no sentido de aproximá-lo do imaginado para compreendê-lo, não no sentido da unanimidade, mas no da dialética;
- **Sistemática:** revisar, visitar, confrontar teorias e autores com profundidade, consolidando, ao longo do trajeto de pesquisa, a ideia de que novas perspectivas são possíveis a partir de algo pouco conhecido ou desconhecido em uma primeira análise ou confronto;
- **Consistência:** o pesquisador deve construir um estudo que, mesmo com um encerramento preliminar (não um fim), permita-lhe estabelecer novas análises, sem que a base que o alicerçou perca a consistência teórica necessária à apresentação de um trabalho final de tese. Consistência significa ir além das descrições e das constatações sumárias e superficiais dos fatos e das realidades; deve permitir desvendar os “porquês” entranhados nestas.

- Originalidade: em algumas palavras escritas por Umberto Eco, na obra “Como se faz uma tese em ciência humanas” (2005), o autor remete ao que se compreende pelo desafio da originalidade: uma pesquisa, independentemente do tema escolhido, deverá dizer algo que ainda ninguém tenha dito ou escrito ou, ainda, rever ou provocar novos estranhamentos em relação a coisas que já foram escritas ou ditas. Além disso, mesmo que tal pesquisa faça sentido para aquele que a produz, deverá ser útil e/ou servir para alguém.

- Objetividade: é necessário captar a realidade e aproximar-se dela da melhor forma possível, sem que, para isso, tenha-se de utilizar juízo de valores ou submeter-se a ideologias ou preconceitos/opiniões já existentes. Não é possível tomar para si a realidade, mas é possível manter o distanciamento necessário para que se possa analisar sem relativizar os fatos. A objetividade permite que o pesquisador mantenha o foco no tema, buscando a originalidade da sua obra sem generalidades que a distanciariam dos objetivos.

- Discutibilidade: o desafio posto neste item deverá permitir que o texto possa ser discutido pela área em que se enquadra, assegurando a originalidade e mantendo a estrutura começo, meio e fim (mas um fim na dialética).

Por todos os desafios elencados, compreendo que a observação participante necessita, ao longo de sua empregabilidade, de atenção por parte do pesquisador durante a coleta de informações. Destaco algumas importantes:

- o pesquisador tem como objetivo apropriar-se do tema de modo a estabelecer a consistência teórica e metodológica necessária e desafiar-se a participar do cotidiano dos sujeitos envolvidos para coletar o maior número de informações possíveis sobre a comunidade na qual estabeleceram ao longo do tempo relações sociais, históricas, políticas;

- o pesquisador deverá estabelecer limites pessoais e profissionais que o permitam refletir sobre a realidade produzindo novos olhares, assegurando a ética e a confiabilidade que lhe são necessárias;

- há que se prever que os participantes não se envolvam ou não se identifiquem tanto quanto previsto com a pesquisa, o que pode dificultar a coleta de informações ou alongar o tempo que se destinou para este fim.

O fazer cotidiano da pesquisa e o amadurecimento teórico auxiliará o pesquisador a elencar diversificadas formas que o permitirão distanciar-se das possíveis generalidades e do

senso comum e aproximar-se das significações sociais emanadas dos sujeitos. Ações positivas, como definir com precisão o problema de pesquisa, auxilia o pesquisador na tarefa de definir também com precisão o método a ser utilizado pois, mesmo que o caminho se faça ao longo do próprio caminhar, o planejamento antecipado das ações de pesquisa faz-se necessário para que se possa transitar por possibilidades metodológicas.

5.3.2 A técnica de coleta de informações por questionários padrão permeados por entrevistas esporádicas: elementos constituintes

A fundamentação teórica que ampara a pesquisa em Educação baseada na utilização dos questionários padrão e de entrevistas organizadas como instrumento para a coleta de informações é bastante variada. Nesse sentido, foi realizado um aprofundamento baseado nos estudos de Goldenberg (2011), Szymanski (2011) e Bertaux (2010).

Creio que a utilização dessas duas técnicas de coleta enriqueceu o processo desafiador da coleta de informações junto aos sujeitos pesquisados, pois houve a necessidade eminente de alternar a forma de coleta entre os sujeitos colaboradores, ora presencialmente, ora via correio eletrônico (e-mail). Para que esse procedimento fosse possível via correio eletrônico, a necessidade de se elaborar “um apelo” ao sujeito-fonte tornou-se inevitável, pois, segundo Goldenberg (2011, p. 87) “(...) o indivíduo pesquisado precisa ser convencido da importância de sua resposta para o sucesso da pesquisa” e, por ser um sujeito social-histórico, desvelar-se-á conforme a sua necessidade e segurança, podendo também ocultar informações na medida em que desejar, a fim de proteger a si e a outros (GOLDENBERG, 2011).

Optei pela construção de um questionário padrão que foi encaminhado aos sujeitos colaboradores, sistematizado com questões abertas, cujas respostas poderiam ser escritas livremente, não limitadas por questões de múltipla escolha, e cujo objetivo das respostas teve como foco características que fossem inerentes ao sujeito que a respondesse e ao seu lugar de pertencimento.

Destacam-se, conforme Goldenberg (2011), algumas vantagens e desvantagens evidenciadas pelo processo de coleta ao longo do percurso (Quadro 2):

Questionário padrão fechado	
Vantagens	Desvantagens
1. Pode ser enviado via correio eletrônico ou ser entregue pessoalmente	1. Respostas superficiais e pouco profundas
2. Perguntas padrão que garantem maior uniformidade para a mensuração	2. Índice baixo de retorno do instrumento
3. Pesquisador sente-se mais seguro	3. Redução da possibilidade de expressão de sentimentos por parte do pesquisado
4. Pesquisados sentem-se mais livres para exprimir opiniões	4. Exige do pesquisado a habilidade de interpretar e organizar sua resposta
5. Menor pressão que induziria a uma resposta imediata	5. Disponibilidade de tempo para responder e retornar ao pesquisador as informações solicitadas

Quadro 2 - Vantagens e desvantagens da técnica de questionário padrão fechado.

Fonte: Adaptado de Goldenberg (2011, p. 87-88).

No que diz respeito às entrevistas esporádicas, estas foram realizadas em momentos pontuais do trabalho, como recurso adicional ao questionário padrão fechado e com o objetivo de buscar informações ocultas ou que os sujeitos-fonte não tivessem mencionado ou desconhecassem. As entrevistas foram realizadas com sujeitos-fonte previamente definidos pelo seu perfil e por sua atuação profissional, a fim de que informações específicas sobre o tema pudessem ser obtidas.

Essa forma de coleta promoveu uma reflexão acerca dos meios e fins para a utilização da entrevista como fonte de informações, que transitou desde as expectativas por parte do pesquisador até a oportunidade de o entrevistado ser ouvido e poder falar/expressar a sua interpretação sobre o tema da pesquisa e seu campo de atuação profissional. Entende-se que, neste processo complexo, é possível desencadear o desenvolvimento de consciência, tanto por parte de quem entrevista como por parte do entrevistado, a respeito do tema da pesquisa, alicerce

de sua experiência. Essa tomada de consciência, como bem afirma Szymanski (2011, p. 19), “cria condições para a obtenção de dados mais fidedignos, desencadeando diferentes significados e sentidos em uma situação de entrevista”, o que contribui para torná-la mais prazerosa e significativa para ambos, bem como para adentrar com profundidade na realidade investigada.

5.3.3 Elaboração e usos do roteiro do questionário padrão e das entrevistas esporádicas: público-alvo

Nesta etapa, tanto da elaboração do questionário padrão como das entrevistas esporádicas, foram definidos públicos-alvo diferentes, considerando a técnica de coleta como o objetivo/intenção para com cada um deles. A seguir, serão detalhados cada um dos instrumentos, bem como suas especificidades, as quais são relevantes na construção dos seguintes aspectos:

- informações foco, tais como nome completo, localidade onde reside, localidade onde leciona, tempo de serviço, rede de atuação (estadual/municipal), nível(eis) de atuação docente, formação acadêmica, nome da escola, número de alunos, número de turmas, turnos/horários de aula;
- conteúdo de cada pergunta formulada, que poderia considerar especificidades concretas ou específicas sobre o sujeito-fonte e sua experiência pessoal e profissional;
- zelo ao redigir cada pergunta, atentando para que a formulação fosse expressa de maneira clara, de fácil compreensão, a fim de evitar respostas como sim/não apenas;
- sequencialidade na elaboração da estrutura do questionário, para que supostas perguntas que chamassem mais a atenção do sujeito-fonte fossem alocadas aleatoriamente ao longo do questionário;
- opção pelo tipo de questionário ou entrevista utilizado: questionário padrão semiestruturado e fechado e entrevista esporádica aberta;
- elaboração dos instrumentos de coleta piloto (instrumentos-base) que foram analisados pelo orientador da pesquisa: toda a estrutura dos instrumentos (perguntas) foi examinada e revista antes da sua aplicação;
- utilização das fontes complementares de pesquisa: visitas *in loco*, fontes bibliográficas, fotos, etc.

Na intenção de estimar a aplicabilidade dos instrumentos de coleta de informações, os aspectos descritos foram considerados, e o envio de questionários foi ampliado para o maior número possível de sujeitos-fonte, para que a amostra não ficasse restrita a poucos questionários devolvidos.

O ponto de partida deu-se a partir da escolha de delimitação do tema de pesquisa que, por sua singularidade, delimita as características dos sujeitos-fonte e restringe os números a serem consultados. Esse trabalho inicial e preliminar orientou a elaboração dos instrumentos de coleta e os sujeitos para os quais estes se destinariam. O segundo ponto considerado foram as visitas *in loco* a comunidades do campo, a participação em eventos da área como ouvinte/palestrante, a inserção em espaços formativos de outros grupos de pesquisa, o acompanhamento dos profissionais envolvidos nas esferas municipais e estaduais do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Módulo 1 – Ano 1 – 2013) e a procura pessoal incessante por novos conhecimentos do/sobre o tema de projetos de Educação do Campo a partir dos estudos no campo do imaginário social.

5.3.3.1 Questionário padrão semiestruturado

O instrumento de coleta de informações na forma de um questionário padrão semiestruturado foi elaborado com o intuito de realizar um levantamento tanto quantitativo como qualitativo de informações específicas sobre as realidades dos projetos de Educação do Campo, existentes a partir da colaboração dos sujeitos colaboradores, os quais, no ano de 2013, atuaram como formadores de professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, por meio do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e que atuam como professores do Ensino Fundamental dos nove anos em escolas do campo. O mesmo questionário foi também encaminhado para duas professoras do Centro Comunitário e Rural de Cerro Pelado, no Uruguai, que atuam no nível da Educação Primária uruguaia e cuja comunidade foi visitada e suas práticas de educação do campo consideradas para a análise dos dados da pesquisa posteriormente.

Tais informações sobre a atual realidade dos projetos de Educação do Campo, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, estão, muitas vezes, ocultas nos referenciais teóricos

consultados e são experienciadas, de fato, nos cotidianos das comunidades e escolas do campo. Dessa forma, a estrutura do questionário é composta por quatro partes: a primeira parte tem características de informações gerais e nela estão colocadas as perguntas sobre os dados pessoais do sujeito-fonte e sobre os dados da escola; na segunda parte, pergunta-se sobre a comunidade e os projetos de Educação do Campo desenvolvidos no âmbito da escola; na terceira, questiona-se sobre os conhecimentos prévios sobre a legislação vigente da Educação do Campo, a formação continuada de professores para a atuação docente em escolas do campo e suas realidades/especificidades; e, na última parte, as perguntas são referentes às significações de ser/estar professor de escola do campo, a como este sujeito se vê/sente como professor da Educação do Campo e a como sua trajetória pessoal e comunitária contribuiu/contribui para a transformação da escola do campo na comunidade.

A principal dificuldade encontrada na aplicação deste instrumento evidencia-se na resistência que os professores apresentam em responder às questões. A falta de tempo livre para realizar atividades extraclasse e fora da escola apresenta-se como um dos principais empecilhos do retorno imediato do instrumento.

Para que fosse possível encaminhar o questionário, de modo a abranger o maior número de sujeitos, criei um endereço eletrônico específico (coletatase@gmail.com), através do qual foram encaminhados dois documentos (o questionário padrão semiestruturado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A)– aprovado na instância do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM e identificado pelo número de registro CAEE/UFSM 22435213.0.0000.5346) (Anexo A), juntamente com uma mensagem escrita descrevendo os objetivos do estudo e enfatizando a importância da participação deste sujeito-fonte para a coleta de informações, assim como para a pesquisa sobre o tema no campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil.

No quadro 3, a seguir, é possível acompanhar a descrição sobre a abrangência da pesquisa e número de participantes:

Perfil (conforme Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Módulo 1 – Ano 1 - 2013	Abrangência: nº de municípios para os quais os questionários foram enviados	Abrangência: nº de sujeitos-fonte para os quais os questionários foram enviados	Nº de questionários devolvidos para o pesquisador
Professor orientador de estudos	146	265	08
Maestras (Uruguai)	1 (Cerro Pelado)	02	01

Quadro 3 - Envio dos questionários: número de municípios e de sujeitos-fonte.
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Analisando o quadro apresentado, evidencia-se que a devolução destes instrumentos tem sido cada vez menor, o que já vem sendo apresentado como um ponto negativo das pesquisas na área das Ciências Sociais e Humanas (GOLDENBERG, 2011), que utilizam a metodologia qualitativa e suas técnicas de coleta de informações. Enquanto pesquisadora, foi possível perceber que as questões relativas às vantagens e desvantagens quando da aplicabilidade e do retorno do questionário padrão fechado sugeridas por Gondenberg (2011) por parte dos sujeitos-fonte efetivamente se concretizam na prática de coleta. A desvantagem que merece destaque é, sem dúvida, o baixo número de retorno do instrumento por parte dos sujeitos, o que reduz, significativamente, a abrangência das informações coletadas. Por outro lado, o domínio teórico do tema por parte do pesquisador confere sustentação suficiente para a análise de todo o conjunto de informações coletadas, entrelaçando-as com as vivências práticas do trabalho de campo.

Contudo, a fim de garantir um volume significativo de informações para a análise dos dados, aliou-se a técnica do questionário padrão semiestruturado à técnica de coleta por meio de entrevista semiestruturada aberta, durante o período de visitas *in loco*, com outros sujeitos-fonte e que participam diretamente do processo de construção de projetos, políticas públicas e educacionais para a Educação do Campo tanto no Brasil como no Uruguai, o que possibilitou

ainda a aquisição de informações específicas sobre as comunidades do campo visitadas, as escolas e os projetos de Educação do Campo em desenvolvimento.

Assim, conforme o retorno recebido por parte dos sujeitos-fonte, definiu-se o número de sujeitos, os espaços de atuação e suas características profissionais (Quadro 4):

(continua)

Cód.	Localidade	Formação inicial	Pós-graduação	Função na escola	Experiência profissional
P 01	Cerro Pelado (Uruguai)	Pedagogia – Licenciatura Plena	Não	Diretora e professora 5º e 6º grau	12 anos
P02	Linha Iraçá (Boqueirão do Leão)	Magistério e Educação Física – licenciatura plena	Especialização em Supervisão Escolar	Professor dos anos iniciais, acompanhamento pedagógico e coordenador do Programa Mais Educação	11 anos
P 03	Linha Atalho (Marques de Souza)	Pedagogia – licenciatura plena	Não	Professora dos anos iniciais	10 anos
P04	Travesseiro	Estudos Sociais	Especialização em Psicopedagogia	Professora de Geografia dos anos finais e professora dos anos iniciais	34 anos
P05	Distrito de Cordilheira (Cachoeira do Sul)	Pedagogia – licenciatura plena	Especialização	Atualmente atua na Coordenadoria de Educação	29 anos
P06	Vila Tamanduá (Segredo)	Pedagogia – licenciatura plena	Especialização	Professora de Língua Portuguesa dos anos finais e professora dos anos iniciais	24 anos

(conclusão)

P07	Linha Cereja (Arroio do Tigre)	Pedagogia – licenciatura plena	Especialização	Professora dos anos iniciais (1º ciclo)	20 anos
P08	Potreirinho (Novo Cabrais)	Pedagogia – licenciatura plena	Especialização	Professora dos anos iniciais	19 anos
P09	Lajeado	Pedagogia – licenciatura plena	Especialização	Professora dos anos iniciais	30 anos

Os sujeitos colaboradores da pesquisa têm seus nomes preservados e serão tratados pela abreviação de Professor, seguida de número que os identifique, por exemplo, P01.

Quadro 4 - Sujeitos, espaços e características profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Embora o número de sujeitos-fonte tenha se restringido a nove professores, a riqueza das informações coletadas permitiu uma análise significativa e singular das fontes e dos escritos, permeados pelas formas paralelas de imersão nos ambientes de discussão e pelas trocas de experiências ocorridas por meio de seminários e visitas *in loco*. Quanto à formação dos sujeitos-fonte, seis possuem cursos de especialização em áreas distintas da Pedagogia e, no mínimo, dez anos de experiência profissional nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao conciliar as duas técnicas de coleta (questionário padrão semiestruturado e entrevista semiestruturada aberta), o sujeito-fonte foi convidado a responder a 27 questões previamente organizadas e, posteriormente, a dialogar de forma aberta sobre os caminhos trilhados ao longo de sua experiência educacional, narrando as significações atribuídas por ele à sua trajetória enquanto professor de escolas com projetos de Educação do Campo.

5.3.3.2 Entrevista esporádicas: outras fontes possíveis

Esta técnica de coleta de informações foi utilizada de forma secundária com sujeitos envolvidos indiretamente com os projetos de Educação do Campo no âmbito das escolas e em instâncias de gestão. Essa forma de aproximação com outros sujeitos que não os sujeitos-fonte permitiu que novos/outros olhares pudessem ser incorporados à pesquisa, como, por exemplo,

quando das visitas *in loco* e/ou participação em seminários que tratam do tema. Tal técnica, não utilizada em larga escala em pesquisas acadêmicas, tornou-se fundamental e assumiu relevância quando, por meio dela, pude “dialogar” com outros sujeitos, distintos dos sujeitos-fonte.

Apesar de tais sujeitos terem contribuído de forma voluntária e esporádica ao longo do trabalho, suas participações foram consideradas imprescindíveis para a sistematização dos resultados da pesquisa.

6 DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E URUGUAI: POSSIBILIDADES

6.1 A educação rural no Uruguai: um aprendizado possível

Nas páginas que precedem esta discussão, realizou-se uma releitura das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Rural e do Campo, na tentativa de expor as aproximações e os distanciamentos existentes entre ambas e propondo que, a partir das experiências individuais de cada uma delas, é possível chegar a um denominador comum, teórico e prático, que tenha por objetivo auxiliar os estudos voltados para a formação de professores e de suas posturas culturais e políticas, assim como estimular o alcance da visão particular/individual/egocêntrica dos atores diretos e indiretos envolvidos na Educação Rural para os possíveis projetos de Educação do Campo que estão difundidos pelo território brasileiro na tentativa de valorizar aqueles que vivem no e do campo.

Entende-se, para a elaboração desta tese, que a Educação Rural, a qual se mobilizou historicamente no país vizinho ao Brasil, o Uruguai, possui elementos que conduzem ao fortalecimento das bases da Educação do Campo, permitindo certo avanço no modelo escolar, na organização social e política dos professores, das comunidades e das políticas públicas educacionais e na criação de instituições que fortalecem os atores sociais que vivem no meio rural.

A aproximação com o percurso da Educação Rural uruguaia permitiu produzir algumas reflexões sobre tal realidade, no sentido de tê-la como inspiração à realidade brasileira, pois está consolidada a partir de políticas públicas em torno do que especialistas como Santos (2008) considera como “Movimiento de Educación Rural”, para garantir o que o autor denomina “Acceso y permanencia a la educación básica em las zonas rurales” (SANTOS, 2008, p. 88).

Os primeiros olhares por parte do movimento para a realidade escolar rural uruguaia surgiram nos primeiros anos do século passado, mais precisamente em 1917, com a criação do Programa Curricular Específico para as Escolas Rurais, que incorporava ao Ensino Básico técnicas como as de agricultura e economia doméstica e que, na prática, vieram a não se concretizar em decorrência do forte ensino urbano. Este reflexo educativo retornou à pauta de discussões em 1933, com a criação do lema “Maestro, deja que la vida entre a la escuela y nutre tu enseñanza con Ella”. Tal lema se disseminou pelo Uruguai, que estava, na época, concentrando

esforços para minimizar tal problema em todos os níveis da Educação Básica. Consolidava-se no país uma trajetória preocupante em que a Escola Rural sofria as influências diretas da urbanização.

Iniciou-se, desde então, segundo o mesmo autor, uma mobilização efetiva por parte de educadores e professores para a recuperação da Escola Rural e de seus princípios básicos, que caminham na mesma direção do movimento de reforma agrária. Tal movimento possibilitou, ao Congresso de Colonização Paysandu e ao Instituto Nacional de Colonização, o surgimento do Movimento da Juventude Agrária do país, que, na coletividade, buscou um plano comum de recuperação da educação rural uruguaia. Como resultado direto desta mobilização, organizou-se e realizou-se, em 1944 e 1945, o Congresso de Professores Rurais.

Tal congresso teve como discussões norteadoras os seguintes eixos: a) aspectos da proteção da criança rural; b) o professor da escola rural: sua preparação, sua missão educacional e social; c) a educação na zona rural; d) o êxodo rural: as causas que o determinam e e) programas para as escolas rurais: orientação e conteúdo (EDUCACIÓN RURAL, 2013).

Em 1945, foram fundadas as *escuelas granjas* e, conseqüentemente, despontou um movimento nacional para formar professores especializados para atuação nessas escolas. A partir de então, surgiu o Instituto Normal Rural. Em 1949, efetivada pelo movimento dos professores, a militância do magistério rural culminou na criação do Programa Curricular Específico para as Escolas Rurais, existente até os dias atuais. Este programa foi aprovado pelo Congresso Nacional de Educação Primária em outubro de 1949. De fato, este programa vai ao encontro tanto das políticas governamentais como do interesse coletivo do professorado rural, tendo como objetivos básicos o aperfeiçoamento destes e o fortalecimento de seu vínculo com o meio de atuação. No ano de 1958, foi criada a Seção de Educação Rural, com o intuito permanente de subsidiar a assistência ao professorado atuante e o melhoramento da oferta educacional às populações rurais do Uruguai. Com isso, instaurou-se uma interlocução entre professores, governo e políticas educacionais.

Em 1961, consolidaram-se os esforços para a implementação do Instituto Cooperativo de Educação Rural, que tinha como propósito substituir a Seção de Educação Rural do Conselho Nacional de Educação Primária e Normal. O instituto tinha como meta “manter a vigilância constante e o espírito dos trabalhadores da Educação Rural do Uruguai” e manter viva a história

da educação nacional rural do país, bem como a luta por direitos e deveres do estado e dos atores sociais diretamente envolvidos: o professorado uruguaio (EDUCACIÓN RURAL, 2013).

Por outro lado, esforços ainda fluem no sentido de canalizar melhorias e investimentos para uma educação de qualidade no Uruguai. Dentre tantos, um deles é unir, em conjunto com iniciativas e desejos, professores atuantes e estudantes universitários para causas que são comuns, tais como: a) exigir, por lei, nos termos da Constituição da República, a integração de entidades educacionais, de modo que o destino de professores da rede pública sejam regidos e eleitos pelos professores; b) assegurar a necessidade de criação, dentro da estrutura do Ensino Primário, um corpo técnico de Educação Rural específico para orientar, aconselhar e unificar os serviços pelo viés de uma abordagem comum e c) firmar a essencialidade de equipar a escola rural de recursos materiais necessários para a implementação efetiva do programa já existente²².

Frente às questões apontadas, apoio-me nos dizeres de Santos (2009, p. 143), o qual faz a seguinte reflexão:

Analizar esta especificidad pedagógica con los maestros rurales hoy en día, supone observar ese proceso histórico que, como reacción a la situación de las escuelas rurales de entonces, lleva a la organización de una estructura específicamente destinada a la educación rural. Esa observación es necesaria pero no suficiente. Se hace necesario ejercer esa mirada a la luz de la realidad actual, reconstruyendo esa pedagogía de la educación rural, en el marco de un proceso que tiende a la creación de un programa único y en un medio rural que tiene nuevas lógicas sociales y económicas. Los talleres realizados con los maestros de Tacuarembó durante la ejecución del proyecto, han dejado ver el reconocimiento de estas realidades; pero también la convicción acerca del mantenimiento de la especificidad pedagógica de la educación rural.

A manutenção da especificidade pedagógica da Educação Rural uruguaia proposta pode ser observada na figura 2, na qual é exposto um panorama geral do sistema educacional uruguaio, cuja estrutura organizacional da Educação está dividida por níveis, modalidades e ciclos educativos. Tal estrutura tem por objetivo principal garantir a educação, por toda a vida, de todos os cidadãos uruguaio por meio da obrigatoriedade de frequência em todos os níveis, cuja definição se dá por meio da Lei Geral da Educação nº 18.437/08 (URUGUAY, 2009).

²² Os dados referidos neste texto encontram-se disponíveis no site <http://www.escuelasrurales.net>, no artigo intitulado: “Proceso histórico de La Educación Rural em nuestro país”, cujo texto original advém das conclusões apresentadas pelos professores do Instituto Cooperativo de Educação Rural nos Cursos de Verão das Universidades correspondentes aos meses de fevereiro e março de 1964.

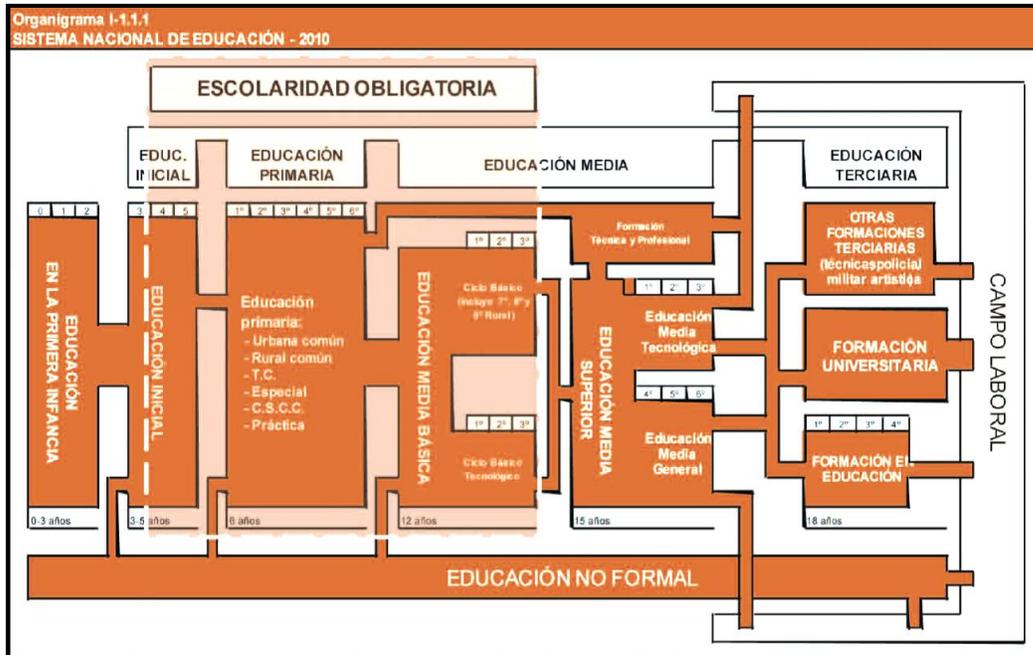


Figura 2 - Estrutura do sistema nacional de educação do Uruguai.
Fonte: Uruguay (1991).

Para que fosse possível compreender a estrutura organizacional do sistema nacional de educação do Uruguai, senti a necessidade de realizar uma visita técnica ao Departamento de Educação para o Meio Rural (DER), que integra o Conselho de Educação Inicial e Primária (Ceip) do Uruguai. O contato deu-se com o diretor do departamento, professor e mestre Limber Santos, em novembro de 2013, na Universidade da República (UdelaR), em Montevideo/Uruguai, quando da participação no I Congreso de Extesnión de la Asociacion del Grupo Montevideo, ocorrido entre 06 e 09 de novembro de 2013.

A recepção e a entrevista, conforme figura 3 e 4, ocorreu na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, onde o professor Limber Santos concedeu a entrevista e explanou sobre a organização da Administración Nacional de Educación Pública (Anep)²³.

²³

“La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739, de 28 de marzo de 1985, funcionará de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley General de Educación. Los cometidos que tendrá la Administración Nacional de Educación Pública serán: Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta; Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso; Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la



Figura 3 - Entrevista com Limber Santos, Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação/UdelaR.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).



Figura 4 – Visita à Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação/UdelaR.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).

A Anep, assim como o Ministério da Educação e Cultura (MEC)²⁴ e a Universidade da República (UdelaR)²⁵, são organismos independentes e subordinados à Lei Geral da Educação nº

presente ley en los ámbitos de su competencia; Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia. Los órganos que integran la ANEP son los siguientes: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) y el Consejo de Formación en Educación” (URUGUAY, 2008).

²⁴ “La **Dirección de Educación** tiene como lineamiento estratégico facilitar la coordinación de las políticas educativas nacionales con el propósito de que todos los habitantes logren aprendizajes de calidad, a lo largo de la vida y en todo el territorio nacional y articular éstas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico, en el marco de la cooperación internacional y la integración latinoamericana. Participa de la Comisión Coordinadora de la Educación Pública, el Consejo Nacional de Políticas Sociales y el Plan CEIBAL, entre otros ámbitos de coordinación. En el marco de la Ley N° 18.437 tiene el cometido de autorizar los Centros de Educación Infantil Privados, promover, coordinar y difundir propuestas de educación no formal de calidad, confeccionar las estadísticas educativas nacionales y otorgar las becas a estudiantes con dificultades económicas. Se propone asegurar el cumplimiento de la normativa en las instituciones

18.437, de 12 de dezembro de 2008 (URUGUAY, 2009). A figura 5, a seguir, representa a estrutura da Anep, segundo o sistema educativo da República do Uruguai:

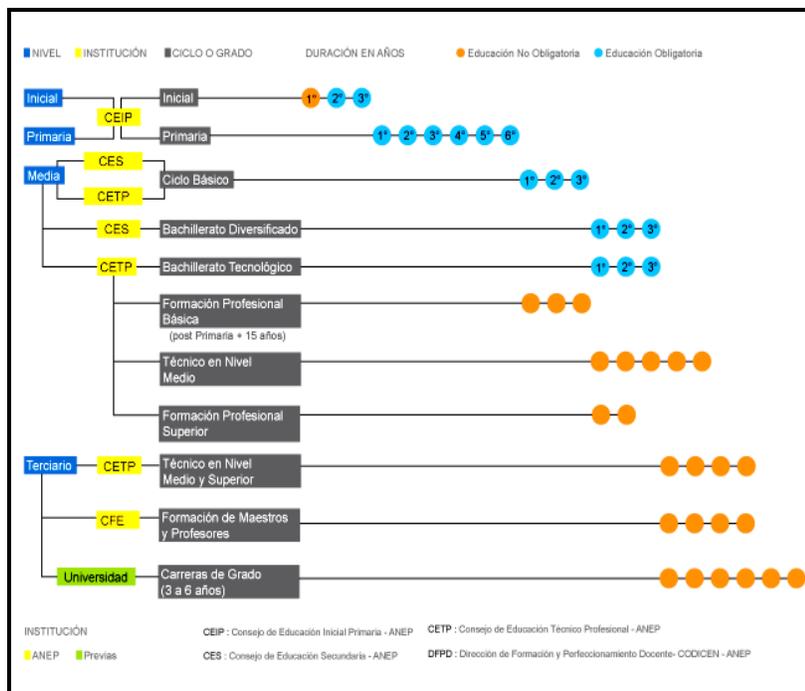


Figura 5 - Sistema educativo uruguaio (2008).

Fonte: Anep (2014a).

Os dados coletados detiveram-se, conforme as figuras 2 e 5, na faixa de escolarização obrigatória, nos níveis da Educação Inicial a partir do nível 4 (compreendida dos 4 aos 5 anos de idade) e da Educação Primária, compreendida dos 6 aos 12 anos e subdividida em um ciclo de

educativas privadas y la calidad de las propuestas en áreas reguladas. Con este fin apoya técnicamente al Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (Decretos 308/95 y 309/02) para autorizar el funcionamiento de las instituciones universitarias privadas y el reconocimiento de sus carreras y a la Comisión ad hoc de Acreditación Regional que desarrolla las actividades del Sistema de Acreditación de carreras de grado del MERCOSUR (ARCUSUR). La **Dirección de Educación** coordina con los demás entes de la educación la participación en las instancias internacionales, especialmente en el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Además, promueve el desarrollo de las líneas transversales establecidas en la Ley N° 18.437 especialmente en cuanto a educación ambiental y desarrollo humano sustentable (Red Nacional de Educación Ambiental – RENE), educación artística (Comisión de Educación y Arte) y el desarrollo de la lectura y la escritura como política pública (Plan Nacional de Lectura)” (URUGUAY, 2014).

²⁵ “La Universidad de la República (UdelaR) es la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay. En colaboración con una amplia gama de actores institucionales y sociales, realiza también múltiples actividades orientadas al uso socialmente valioso del conocimiento y a la difusión de la cultura. Es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados” (UDELAR, 2014).

seis níveis, que atende a duas modalidades, a comum e a especial, incluindo áreas urbanas e rurais. A Educação Inicial e Primária está atrelada ao Ceip²⁶, ao qual, por sua vez, está vinculado o Departamento de Educação para o Meio Rural (DER). O DER organiza 19 Centros de Apoio Pedagógico y Didactico de las Escuelas Rurales (Capders)²⁷, que constituem uma rede identitária-pedagógica para a Educação Rural no país, apoiando 1.125 escolas rurais, das quais 790 são unidocentes e 335 pluridocentes. A estrutura escolar rural do país conta ainda com seis internatos rurais (um em Maldonado, um em Flores, um em Río Negro, dois em Paysandú e um em Artigas) e 170 agrupamentos rurais distribuídos em todo o território do país, congregando, no total, 1.719 professores rurais e 20.257 alunos matriculados.

Dentre os 19 Capders, optou-se por realizar o trabalho no Capder de Rivera, coordenado pelo professor Jesus Kisiolar. Este centro, localizado no Departamento de Rivera (Uruguai), possui 82 escolas rurais, das quais 55 são unidocentes e 27 pluridocentes.

No caso específico do Departamento de Rivera, a comunidade escolar de Cerro Pelado está organizada e estruturada na forma de *liceo rural*²⁸ nº 14, vinculado diretamente à estrutura

²⁶ “Por la **Ley No. 18.437** de 12 de diciembre de 2008, el Consejo de Educación Inicial y Primaria es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la Educación Inicial y Primaria del País. De acuerdo al **Artículo 24**, la Educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. **Artículo 25**, la Educación Primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (CEIP, 2014).

²⁷ “Los Centros CAPDER comenzaron a funcionar en el año 2001 en 13 departamentos del país. Hoy en día se cuenta con 19 de estos Centros, distribuidos en cada uno de los departamentos del interior del país, con sede en las Inspecciones Departamentales. Cada Centro CAPDER está a cargo de un Maestro Coordinador con experiencia en educación rural y que se provee por llamados que, al igual que las direcciones de los Centros de Pasantía, CAF y DER, se realizan cada tres años. Los ejes transversales de su trabajo son el pedagógico-didáctico y el social. Dentro de estas áreas cada Maestro Coordinador promueve proyectos y acciones tendientes a la consecución de los siguientes objetivos generales: Contribuir al fortalecimiento profesional del maestro rural; Fomentar la formación permanente; Promover Proyectos Educativos para el medio rural. Las funciones propias del Coordinador del CAPDER son la gestión, coordinación y articulación de recursos humanos y materiales, para las escuelas rurales del departamento y para el propio Centro CAPDER. Para llevar a cabo estas tareas son fundamentales las relaciones que los Maestros Coordinadores logran con las Instituciones de la comunidad local, con las que trabajan en redes. El Maestro Coordinador actúa como nexo, facilitador de vínculos, procesos y acciones, tanto a nivel de nuestro propio sistema educativo como fuera de él. El Maestro Coordinador es quien difunde, comunica, motiva, reúne; actuando a nivel de las escuelas rurales y sus comunidades, docentes, agrupamientos escolares, Inspección, Departamento de Educación Rural, comunidad local, departamental, etc. A partir de 2012, los centros CAPDER cuentan con un vehículo compartido entre dos departamentos, para lograr un apoyo in situ más directo y fluido, trabajando en las propias escuelas y Agrupamientos rurales” (ANEP, 2014b).

²⁸ “Los Liceos Rurales fueron creados a partir de 1987, luego que la Comisión AEDER (1987) estableció los requerimientos de la población rural en relación a la Educación Media de los jóvenes rurales. Los principios

geral da Anep, ao Conselho de Educação Secundária (CES) que, junto às políticas de educação para o meio rural uruguaio, dividem-se em duas modalidades: os *liceos rurales* e os Centros Educativos Integrados (CEI), conforme aponta a figura 6.

Dessa forma, o Liceo Comunitario Rural de Cerro Pelado, que integra a Escola Rural nº 14, foi considerado *liceo comunitario* em 2003 pelo CES através da Circular nº 2.564/03, Exp. nº 14.264/2002 (CES, 2014), possuindo as modalidades escolares obrigatórias da Educação Inicial (4 - 5 anos), Primária (6 - 12 anos) e Secundária (13 - 15 anos), permitindo que os alunos da comunidade tenham garantidos e fortalecidos na comunidade o direito ao acesso à Educação na faixa etária obrigatória dos 4 aos 15 anos de idade. Após os 15 anos de idade, pela estrutura educacional do país, o acesso à educação torna-se, regido pela lei, não obrigatório. Tal documento que considera o Centro Comunitário de Cerro Pelado integrante da Escola Rural nº 14, considera-o como: “

[...] um exemplo de estilo de trabalho, de gestão comunitária e de participação da comunidade que ali trabalha ou mora e com a qual o sentimento de pertença e compromisso de todos os atores envolvidos nos diversos projetos promove o fortalecimento e o crescimento da Instituição; o Centro Comunitário está fundamentado no meio rural no qual o corpo de professores busca a essência da sua origem, seu espírito e seu currículo contextualizado; e por fim, o desenvolvimento do projeto intitulado “Los Guardianes”, que busca, juntamente com a cooperação comunitária entre professores e comunidade, resultados significativos para a diminuição dos índices de violência, desistência e repetição dos alunos nos níveis de 1º e 2º anos da educação primária (CES, 2014).

orientadores de la Educación Rural elaborados por la Comisión AEDER son los de Democratización, Participación, Autorregulación, Creatividad y Regionalización tiene como Objetivos: a) Atender a los egresados de escuelas rurales en el interior del país en zonas donde hasta ahora nuestro sistema educativo no ofrecía posibilidades de accesos a nivel secundario; b) Integrar el Ciclo Básico Único al medio, mediante las posibilidades que permitan fundamentalmente la Iniciación a la Tecnología, las Actividades Programadas Optativas y la integración por Áreas; c) Aprovechar los recursos humanos y de infraestructura física existentes en las regiones a atender: locales escolares y de Educación Técnica Profesional, Cursos Volantes de este último sector, docentes de las distintas áreas. Coordinarlos y complementarlos tendiendo a formar un Centro Educativo único. Proyectado hacia el medio y receptivo de las inquietudes provenientes del mismo; d) Impulsar orientaciones y principios en los que se basó el Ciclo Básico Único, que en los medios urbanos no han podido concretarse íntegramente por la rigidez de las estructuras pre-existentes y que en esta experiencia, por su novedad, podrían mostrar mayor flexibilidad. Los Liceos Rurales son 14 y los Liceos Rurales y Centros Educativos Integrados en el nivel de Ciclo Básico tienen como Curriculum el Plan Rural 96, que tiene un enfoque por Áreas y tiene a las Actividades Adaptadas al Medio como eje articulador y tiene vinculación con los principios de transversalidad del currículo y contextualización. Las **Actividades Adaptadas al Medio** toman forma a través un Proyecto de estudio y/o de investigación y cuyo marco reglamentario está establecido en la Nota Circular N° 174/95 y en relación a la Evaluación y Pasaje de Grado para 1er. año -la Circular N° 2557 en entró en vigencia este año y para 2do y 3er. año : la Circular N° 2367” (CES, s.d.).



Figura 6 - Distribuição dos CEIs uruguaios (1987).
Fonte: CES (s.d.)

Nesse contexto, o modelo comunitário de centro, no caso uruguaio, e os sujeitos que o compõe e lhe conferem movimento estiveram sob o olhar desta pesquisa, pois, conforme afirma Corbo (2012, p. 84), “el modelo comunitario concibe al centro como una comunidad de aprendizaje compartido en la que todos aprenden. Procesa su propia rendición de cuentas e asume las responsabilidades por esa actuación”.

No modelo comunitário de centros educativos, os atores social-históricos envolvidos desempenham funções e são envolvidos pelo processo diário de convivência comunitária, o que os aproxima dos princípios de Educação do Campo, que, no Brasil, têm sido constantemente

almejado, principalmente pela rede de professores que atuam nessas escolas. A autonomia e a lógica democrática-participativa orienta a organização e os sujeitos que se identificam e são os protagonistas das mudanças no interior desses centros.

Na realidade brasileira, tal movimento tem sido vivenciado pela consolidação de cursos de graduação em Educação do Campo, a exemplo, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 2004, pela Faculdade de Educação. O curso, conforme aponta Antunes-Rocha (2011), foi decorrente de uma demanda proveniente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A reflexão a que se chega quando se realiza leituras sobre tais experiências é que estes cursos permanecem, desde seu surgimento, em constantes mudanças, avanços e retrocessos. Tal mobilidade é fruto, em parte, da autonomia dos sujeitos, pois estes são agentes envolvidos diretamente e corresponsáveis pelas transformações da Educação do/no Campo a que se destinam.

A consolidação das parcerias, principalmente com os movimentos sociais, contribui significativamente para tal processo, uma vez que os sujeitos são agentes de mudança e tal mudança necessita ser sentida pela universidade, que atua também como protagonista desta caminhada.

6.1.1 Estudo de caso 1: Liceo Rural Comunitario Cerro Pelado – Escola Rural nº 14

Organização, unidade comunitária, estrutura física e educacional potentes, autonomia e história; essas são apenas algumas das características que impulsionaram a busca por conhecer e se aproximar da experiência compartilhada por professores e pela comunidade de Cerro Pelado, no Uruguai. A comunidade está situada a 73 quilômetros de Rivera, próximo à Rota nº 27. O Liceo Comunitario, assim como a Escola Rural nº 14, pertencem ao Departamento de Rivera, que congrega outros 9 *liceos*, mais de 9.000 alunos, em torno de 624 professores e cerca de 89 funcionários, conforme ilustra a figura 7 a seguir:

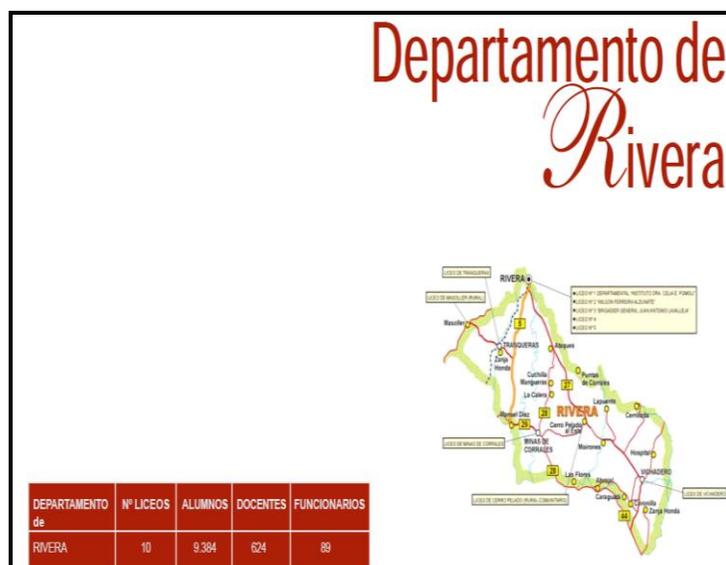


Figura 7 - Liceos del Uruguay.
Fonte: CES (2008).

A população de Cerro Pelado organiza-se na forma de comunidade rural, na qual residem aproximadamente 2.000 habitantes. O nome, Cerro Pelado, deve-se à configuração paisagística do local, que assume as características do relevo do país – sistemas de coxilhas (elevações suaves e arredondadas), situadas em uma zona de transição entre o pampa argentino e o planalto meridional brasileiro. A agricultura é a base econômica da comunidade, fortalecendo-se na criação de gado (bovinocultura e ovinocultura) intensiva e extensiva, na produção de leite e carne e no cultivo de grãos (arroz por itinerância) para a subsistência. O manejo sustentável e o fortalecimento do espírito agroecológico ancoram a população local na preservação da natureza, do bioma natural do pampa e do desenvolvimento comunitário.

A estrutura física da comunidade é constituída por: núcleos habitacionais (cerca de 100 casas) construídos na forma de cooperação comunitária e motivo pelo qual as famílias se mantêm na comunidade e concretizam a vontade de permanecer na zona rural; Salão Comunal, no qual se realizam grandes festivais, atos pátrios, reuniões de comissões; policlínica, posto policial, comércios, escola, *liceo*, casas estudantis, centro de informática, posto telefônico e rádio comunitária “El Chasque”, que tem como responsabilidade a socialização e discussão dos problemas específicos da comunidade, além de apoiar e difundir os projetos sociais, educacionais e comunitários dos habitantes da comunidade. A imagem a seguir (Figura 8), trata-se de uma foto

aérea da comunidade de Cerro Pelado, tirada a partir da torre de transmissão da emissora de rádio, no dia 26 de junho de 2012:



Figura 8 - Comunidade de Cerro Pelado.
Fonte: El Chasque (2012).

A energia elétrica é fornecida pela Administração Nacional de Usinas e Transmissão Elétrica (UTE), cuja propriedade é do Estado do Uruguai, e o fornecimento de água potável se dá por meio de poços artesianos, construídos pela Obras Sanitárias do Estado (OSE), organismo estatal responsável pelo abastecimento de água potável para todo o território da República Oriental do Uruguai. Os meios de comunicação mais utilizados são: televisores, rádios, celulares e *laptops*. Já os meios de transporte são automóveis, ônibus, motos, bicicletas e cavalos.

Abaixo, exponho um painel (Figura 9) com diferentes enfoques da comunidade de Cerro Pelado e que a caracterizam com os traços que conferem estrutura sólida para o desenvolvimento comunitário integrado com os vários segmentos já descritos:



Figura 9 - Comunidade de Cerro Pelado e seus múltiplos olhares.
Fonte: El Chasque (2013).

A principal característica da comunidade de Cerro Pelado consiste na autogestão em organização comunitária, educação, saúde, comércio, agricultura, comunicação e, principalmente, no desenvolvimento de estratégias para o fortalecimento das significações de estar e permanecer no campo de forma sustentável, organizada e planejada, consolidando as tradições e a cultura do campo e subsidiando o desenvolvimento socioeconômico regional.

A oportunidade de se aproximar da comunidade de Cerro Pelado e da Escola Comunitária Rural nº 14 e conhecê-las mais de perto permitiu-me refletir que a trajetória escolhida e traçada

pelo povo que ali habita, convive, se organiza e se envolve coletivamente poderia, de fato, contribuir para as discussões que temos realizado por anos sobre os projetos de educação instituintes no campo. A educação que almejamos no campo e as práticas dos professores descoladas da realidade que os move levam-nos ao entendimento de que estamos ainda enraizados nos pressupostos da Educação Rural do século XX.

Precisamos avançar nas discussões e também, mas muito mais, nas práticas sobre aquilo que queremos transformar. Aprender junto e com as práticas do outro poderá auxiliar nesta caminhada. Por esses motivos e por tantos outros é que percebo que a Pedagogia Rural do país vizinho, Uruguai, poderá realmente contribuir para esta caminhada na direção da mudança de paradigma e para a materialização da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo no Brasil.

6.1.1.1 Pedagogia Rural e Escola Rural nº 14: aproximações

A Pedagogia Rural é um movimento que nasceu no Uruguai a partir dos professores que atuam na especificidade das escolas do meio rural do país em contraponto ao sistema educativo formal da década de 1930, estimulados pela necessidade de se debater o lugar da escola na sociedade rural e a busca por formação específica e permanente para os professores que atuam nessas escolas. Tal movimento trouxe para a discussão o descontentamento dos professores do meio rural, assim como as evidências do distanciamento do Estado em relação às escolas rurais, promulgando e fortalecendo uma reação contra a estrutura curricular e de formação dos professores deste meio.

Em 1949, quando da elaboração e consolidação de um programa específico para as escolas rurais do Uruguai, é que os anseios pela especificidade rural foram alcançados em seus fins, meios, conceitos e fundamentos. Conforme aponta Santos (2009, p. 142), tanto os professores daquela época quanto os de hoje expressam que prevalece “la búsqueda de la igualdad de oportunidades de desarrollo individual y colectivo entre los niños del campo y los de la ciudad”.

Desde então, o espírito do DER, em conjunto com o dos professores rurais, está alicerçado nos seguintes objetivos: a) elaboração de propostas educativas voltadas para o meio rural e suas especialidades, desamarrando-se de escolhas urbanizadas; b) adequação curricular

aos valores comunitários e aos saberes do campo, promulgando a valorização das pequenas propriedades e da vida no meio rural; c) superação de modelos de formação de professores urbanizados; d) valorização própria do meio rural em detrimento daquilo que este pode oferecer à vida no campo; e) implantação de modelos educacionais a partir das necessidades do campo e para o campo; f) análises e reflexões que permitam a proposição de concepções rurais que não impactem nos conceitos e os equivoquem (como, por exemplo, transcender o imaginário instituído – carentes, excluídos, marginalizados).

O movimento educacional vivido pelo país em seu processo histórico fez com que uma surgisse, em resposta ao movimento dos professores da época, a reconstrução da Pedagogia da Educação Rural, alicerçada em um programa único para um meio rural em processo constante de transformação, dinâmico e que acompanha a nova lógica social e econômica.

Dessa forma, as manifestações da Pedagogia Rural materializaram-se em três vertentes:

- **manifestação social:** as ações e reflexões norteiam a valorização da escola, tomando-a como referência comunitária e respeitando os múltiplos territórios rurais onde está localizada e os múltiplos territórios da atuação docente;
- **manifestação curricular:** elaboração, manutenção e fortalecimento de currículo e programa específicos para as escolas rurais, que traduzam em seus textos o respeito às diferenças tanto das pessoas, quanto dos alunos, dos professores, da comunidade, do ensino e das comunidades;
- **manifestação didática:** professores rurais com formação específica para atuar em classes multisseriadas. Para tanto, a formação de professores rurais tem se debruçado no desenvolvimento e na busca de fundamentos teóricos que sustentem tais experiências, a partir das quais os professores possam desenvolver ferramentas que permitam construir demandas e elaborar projetos de trabalho comunitário.

No trajeto percorrido pelos professores rurais, a fim de construir um projeto de educação rural comum e comunitário, destaca-se a experiência do Núcleo Experimental de La Mina, criado em 1954 e que passou a funcionar a partir de 1960 em Cerro Largo. Nessa ocasião, um grupo de professores propôs renovar a escola rural uruguaia. Em uma comunidade que congregou um conjunto de sete pequenos povos, não mais que 2.600 habitantes que constituíam uma zona agrícola em que predominava a pequena propriedade e que a cada 100 habitantes com

15 anos ou mais, 30 não sabiam ler nem escrever, ou seja, 53% ou mais da comunidade nunca havia frequentado a escola.

O processo histórico da criação deste núcleo está centrado na figura emblemática do fundador, maestro Miguel Soler, que, ao retornar do México, para onde foi estudar no Centro Regional de Ensino Fundamental da América Latina (Cefral), por meio de uma concessão da United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) ao magistério uruguaio, colocou em prática o projeto de libertar o campesinato uruguaio de uma situação de progressiva marginalidade socioeconômica. Para Soler (2000), “a escola toma para si os interesses da comunidade como alavanca essencial, abarcando todos os setores da vida humana, embasada na sua ação e no conhecimento da realidade por meio da investigação e pautada na abstração de um ideal a alcançar, insistindo em apoiar-se nela para superá-la”.

Em pouco mais de seis anos, tal experiência permitiu em seu tempo e com sua história, que as escolas comunitárias pudessem seguir sua própria identidade por meio de projetos conjuntos, colaborativos e comunitários, assim como permitiu que a comunidade se fortalecesse como território e melhorasse significativamente a qualidade de vida do seu povo. A educação na comunidade, por sua vez, também progrediu expressivamente, aumentando o número de matrículas e erradicando o analfabetismo. A comunidade fortalecida promoveu a criação de hortas familiares, investiu em atendimento médico, impulsionou a criação de cooperativas e promoveu a integração do povo por meio do esporte e de atividades recreativas e artísticas.

O Núcleo foi reconhecido, em 1958, pela UNESCO, como um projeto de alcance mundial e passou a ser considerado “projeto principal” e referenciado para o aperfeiçoamento de professores, diretores e supervisores da Educação Rural de todos os países integrantes das Nações Unidas (DIÁRIO, 2000). Com a posse do governo “blanqui-ruralista”, em 1958, o Núcleo deixou de receber o apoio financeiro oficial e, em meados de 1961, entrou em profunda crise. Hoje, restam apenas as memórias de um território comunitário que se tornou símbolo mundial devido ao esforço de professores liderados por um educador, que tinham como propósito assumir uma identidade própria e comunitária e ajudar o povo.

Ao se aproximar, em parte, de um recorte histórico da realidade uruguaia vivenciada no século passado, permito-me dizer que tal processo está intimamente ligado ao imaginário social, como um sistema simbólico que reflete

(...) práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Produção de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. Reforça-se, assim, a tese de que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam passam, também, por sistemas simbólicos. Melhor dizendo, as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo “crer” que elas são naturais. É contando com o Imaginário Social que as relações de poder estabelecidas protegem sua legitimidade contra aqueles que a atacam (FERREIRA; EIZIRIK, 1994, p. 6-7).

O fragmento citado reforça a ideia de que o processo histórico vivido pelos professores de lutar por melhores condições de trabalho e pela formação continuada que atenda às especificidades da Educação Rural apoia-se nas conquistas simbólicas através da luta por aquilo que se acredita coletivamente. Isto posto, contribuiu de forma significativa para a atual configuração educacional vivenciada pelos professores até os dias atuais. Desde 1959 até os dias atuais, a formação prática e pedagógica dos professores da Educação Rural tem como referência, junto ao DER, o Centro Agustín Ferreiro (CAF), herança do Instituto Normal Rural e onde se tem realizado eventos permanentes de formação continuada de professores rurais, tais como: jornadas e cursos para professores coordenadores (Capder), cursos de formação para professores rurais (Capder), cursos de formação em Educação Física para professores rurais, cursos de formação permanente para professores rurais, cursos de aperfeiçoamento em Educação Rural, encontros nacionais do DER, colóquios de Educação Rural, seminários internacionais de investigação sobre Educação Rural, comemorações do dia da Educação Rural (15 de maio), espaço para formação integral “Memórias Pedagógicas”, espaço para formação integral “Cruz de Los Caminos”, cursos técnicos em produção agropecuária familiar, banco de sementes, jornadas de sensibilização para estudantes, projeto de investigação sobre práticas educativas em classes multisseriadas. O centro localiza-se na Ruta 7, Km 40, Pando – Canelones, Uruguai, e multiplica sua atuação na formação permanente de professores rurais para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o sujeito colaborador P01, os cursos de formação continuada vêm ao encontro dos anseios da atuação em classes multisseriadas nas quais os professores rurais atuam e compartilham que

existen cursos de actualización para docentes rurales durante todo el año, em vacaciones. Se llevan a cabo em forma presencial (em el CAF: Canelones, o em forma virtual através de la ANEP). Allí se brindan cursos específicos o se profundiza em la educación multigrado. Son abiertos a todos los docentes rurales. Son excelentes. Ya he realizado varios, poseen evaluación y tienen um número elevado de horas (P01, Questionário padrão semiestruturado, 2014).

Frente às conquistas da Educação Rural e Multigrado conquistada pelos professores rurais é impossível não correlacionar tal percurso de conflitos e de lutas coletivas ao imaginário social, uma vez que aceitaram, por parte dos sujeitos social-históricos idealizadores destas práticas sociais, viver a experiência de um universo simbólico que criou um projeto social interpolado por uma organização social advinda da classe de professores perpassados por problemas reais, pressões e conflitos cotidianamente vividos por eles.

6.1.1.1.1 Estudo multicase: Escola Rural nº 14 – Cerro Pelado (Uruguai)

A Escola Rural nº 14 faz parte do Liceo Rural Comunitario de Cerro Pelado, fundado em 15 de março de 1990, com o objetivo de proporcionar às crianças e aos dolescentes a possibilidade de permanecer no meio rural ao mesmo tempo em que se capacitam tecnicamente para atuar junto à comunidade e nas atividades de subsistência local. Conforme mencionado anteriormente, esta estrutura comunitária foi considerada *liceo comunitario* em 2003 pelo CES, por meio da Circular nº 2.564/03, Exp. nº 14.264/2002, devido às características da organização educacional: possui as modalidades escolares obrigatórias da Educação Inicial (4 - 5 anos), Primária (6-12 anos) e Secundária (13 - 15 anos), permitindo que os alunos da comunidade tenham garantido e fortalecido na comunidade o direito ao acesso à educação na faixa etária obrigatória dos 4 aos 15 anos de idade.

As figuras de 10 a 12, a seguir, mostram o pórtico de entrada do Liceo Rural e Comunitário de Cerro Pelado e a estrutura física da escola.



Figura 10 – Chegada no Liceo Rural e Comunitário de Cerro Pelado.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).



Figura 11 – Pórtico de entrada do Liceo Rural e Comunitário de Cerro Pelado.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).



Figura 12 - Estrutura física do Liceo Rural.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).

Atualmente, tanto o Liceo Rural, quanto a Escola nº 14 tem influência direta em cerca de 20 localidades e sobre mais de 170 alunos matriculados, advindos de outras comunidades e da própria comunidade de Cerro Pelado. Para a realização desta pesquisa, optou-se por realizar um trabalho a partir do nível da Educação Inicial e Primária, que atende alunos de 4 a 12 anos de idade matriculados do 1º ao 6º ano e que frequentam a Escola Rural nº 14. A escola possui 45 alunos, distribuídos em oito turmas multisseriadas, que frequentam a escola anualmente no período de março a outubro no horário das dez às 15 horas e nos meses de novembro e dezembro, em períodos que iniciam as oito e finalizam às trezes horas.

Compõem a equipe diretiva e de professores três docentes, dentre eles o sujeito colaborador P01 da pesquisa, que, além de atuar como docente da escola (uma turma multisseriada – 5º e 6º ano), assumiu a direção da escola. A escola representa, para a comunidade e para os alunos, uma possibilidade de estudar no seio do lugar de origem e permanecer junto à família. Apresenta-se atualmente como um símbolo para a comunidade e para os professores que nela atuam, conforme demonstra a fala de P01: “La escuela ES um centro muy aceptado y querido por La comunidad. Considero que posee una imagen positiva em la zona, ya que siempre están colaborando o acercándose a la escuela” - (P01, 2014).

Quanto à estrutura física, a escola está abrigada em um edifício antigo, com mais de 60 anos, e conta com três salas de aula, uma sala de direção, um refeitório, uma cozinha, uma

despensa, quatro banheiros para os alunos, uma biblioteca, uma rádio comunitária integrada ao Liceo e uma casa de hospedagem para o professor que assume a função de direção (um dormitório, uma cozinha e um banheiro).

A maioria dos alunos vive na comunidade ao entorno da escola. Alguns se deslocam diariamente cerca de 10 km para chegar até a escola e apenas uma família residente em Rivera (cerca de 73 km de Cerro Pelado) encaminha seus filhos diariamente para escola. As condições de acesso à escola são boas, pois esta distancia-se da Rota 27, por onde circulam com frequência as linhas de ônibus.



Figura 13 - Trabalho dos alunos da Escola Rural nº 14.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).

Além das informações destacadas anteriormente, cabe ressaltar que são desenvolvidos, no âmbito da escola, diversos projetos, dos quais os alunos são os principais protagonistas, como, por exemplo: projeto de adaptação curricular para classes multisseriadas; projeto Gestão Unificada de Registros e Informação (Guri), que faz o acompanhamento da assiduidade dos alunos na escola com caráter diagnóstico de “ausentismo na escola”; projeto Viva la Patria; projeto Conheça la escuela; projeto Pro-Arte, que conta com dinâmicas de grupo, produção de sons e ritmos com o corpo e execução de instrumentos de percussão); projeto Conhecendo la familia; projeto Origamis: la arte japonesa, por meio do qual os alunos aprendem sobre a arte milenar e cultural de confeccionar origamis em papel, projeto Campanha de los Derechos del

Niños, criado pelos alunos da escola; projeto Dia del Libro, cujo tema de 2014 foi a obra “Alice no país das maravilhas”.



Figura 14 – Estrutura interna da Escola Rural nº 14.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).

Destaca-se como importante, também, o nível próximo de zero da evasão escolar dos alunos da escola rural. Este projeto consiste em realizar um acompanhamento efetivo da frequência dos alunos durante o ano letivo. Dessa forma, a escola mantém contato direto com as famílias dos alunos que auxiliam a manter a frequência em quase 100% e reduzir a quase zero a evasão escolar. O estudo aprofundado deste *locus* pesquisado apenas foi possível a partir das narrativas do vivido do sujeito social-histórico e colaborador da pesquisa, P01, que, de forma voluntária, deixou-se desvelar. O sujeito colaborador P01 construiu, na imersão junto à comunidade e à escola, significados de pertencimento e identidade docente, o que lhe permite estabelecer territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2009a). O território material vincula-se ao imaginário instituído da escola enquanto concretude da atuação, do processo de autoformação e da significação que o papel de professor e diretor de escola imprime em sua trajetória docente. Já o território imaterial expressa-se pela figura de professor referência na comunidade como aquele que está “inundado” por aquilo que assume valor em grandes proporções: o conhecimento. Conhecimento este alicerçado na realidade e nas efetivas necessidades para o desenvolvimento da comunidade e do meio rural, conforme evidenciado

quando o sujeito colaborador P01 relata sua trajetória pessoal e comunitária que conduziu a escola a ser como é hoje:

Em mi caso, soy directora rural por opción. Desde que recibí trabajé em escuelas rurales y luego em el año 2008 concursé por dirección rural. Saqué mi efectividad como directora rural y pienso seguir aqui. La escuela rural há cambiado su rol a lo largo de la historia, sin embargo continua siendo la presencia más clara Del Estado en la zona rural (P01, 2014).

A teia que constrói e modifica o processo de produção do conhecimento redefine-o para a realidade que se mostra como um grande propulsor do contexto social, atrelado, evidentemente, ao atendimento das demandas sociais emergentes na comunidade rural para o desenvolvimento humano, cultural e econômico; papel fundamental assumido hoje por inúmeros professores de comunidades escolares rurais e do campo.

A imersão desta pesquisadora no ambiente pesquisado e as visitas realizadas possibilitaram esta narrativa detalhada e repleta de detalhes, principalmente quando se propõe a debruçar-se em uma metodologia qualitativa. Para as análises e reflexões que serão apresentadas na sequência, será apresentada uma retrospectiva histórica e de documentos legais da última década que marcaram a Educação do Campo, por meio da criação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no Brasil. Será também apresentado o estudo de caso do *locus* de pesquisa de uma escola de ensino médio localizada no Rio Grande do Sul, selecionada devido à tradição e aos investimentos em seu projeto de Educação do Campo inserido na comunidade.

6.2 A Educação do Campo no Brasil: mais de uma década de história

A análise de mais de uma década de história, proposta nesta subseção retoma a discussão realizada na seção 2 desta tese, intitulada “Em perspectiva: possibilidades compartilhadas com a educação rural”, tomando como referência o documento proposto pelo MEC e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicado em 2012. Tal documento apresenta um conjunto de marcos normativos, dos quais cito (BRASIL, 2012a):

- **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001:** trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Em tal documento, a relatora propõe uma retomada

histórica no que se refere à Educação Rural tratada como Educação do Campo no Brasil, desde as primeiras décadas do século XIX e, em geral, ao “tratamento periférico” dado pelos textos constitucionais à Educação do Campo. Destaca ainda a relevante presença da Educação Rural no âmbito das Constituições Estaduais Brasileiras, evidenciando a Constituição do Rio Grande do Sul descrita como “(...) a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país” (BRASIL, 2001a) e apresenta o território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

- **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002:** tal documento institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cuja observância deve ser considerada na construção de projetos institucionais de Educação do Campo no âmbito das escolas e comunidades do campo a que se destina. Dessa maneira, compreende-se que esta proposta mostra-se como um dos primeiros passos que o Estado Brasileiro institui na direção da diversidade do campo, acenando para a valorização e promulgação de diferentes “territórios da educação do campo no Brasil”.

- **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006:** parecer elaborado com vistas a esclarecer acerca dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). Tal redação inclina-se na direção da ideia defendida por esta tese no que diz respeito a Pedagogia da Alternância como “a melhor alternativa para a Educação Básica”, em especial, aos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Técnica de nível médio, com destaque para o tripé família-comunidade-escola.

- **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008:** realiza um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo e propõe o “aperfeiçoamento do conceito de Educação do Campo”.

- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008:** por intermédio do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), aprova-se a redação desta resolução, que estabelece as diretrizes complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Este documento orienta a integração dos setores econômico, social, político e educacional, marcando os objetivos para o sucesso e a qualidade do Ensino Básico nacional.

- **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:** “Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências”.

- **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:** “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”. Como análise primeira, pode-se perceber um passo adiante no que diz respeito ao surgimento de “possíveis territórios docentes em escolas com projetos de educação do campo”, promovendo ações para tornar a categoria unida, fortalecida e engajada em um mesmo fim: o fortalecimento da educação do campo no âmbito da educação básica”.

- **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:** tal decreto coloca-se como um marco histórico na política de Educação do Campo e para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), pois, além de definir sobre quem de fato são as populações e as escolas do campo, versa sobre os princípios norteadores da Educação do Campo e lança os objetivos do Pronea, de seus beneficiários, entre outras medidas.

Percebi que os movimentos em prol de políticas públicas para a Educação do Campo fortaleceram-se durante mais de uma década, a partir de decretos, leis, pareceres e resoluções, na maioria das vezes, por solicitação da Secadi, marcados por um tempo de transição entre a extinção do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) e a nova proposta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021 (BRASIL 2014b).

Outro marco relevante, merecedor de destaque e que inibe, de certa forma, as constantes ameaças de descaracterização e desvirtuação que os projetos de Educação do Campo têm sofrido nas diferentes instâncias, é a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), em Brasília, no ano de 2010, cujas particularidades são definidas como: a) caráter eminentemente político; b) âmbito de abrangência nacional; e c) momento histórico da ocorrência concernente à política nacional. Este mesmo fórum ocorreu também em agosto de 2012, quando foi lançado o

documento chamado Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo (FONEC, 2012).

Tais articulações nacionais entre movimentos sociais, trabalhadores rurais, pesquisadores da área, instituições de ensino superior, políticas públicas nacionais, estaduais e locais têm contribuído, sobremaneira, para o que se intitula Articulação Nacional por uma Educação do Campo, aplicada em assegurar um futuro que ainda se apresenta como incerto, inseguro e fragilizado frente à consolidação de tantas outras propostas educacionais atuais.

Embora nacionalmente esses movimentos tenham se demonstrado pouco fortalecidos ou ainda frágeis, no que diz respeito à implementação de políticas públicas para o fortalecimento da Educação do Campo, seja pelo caráter mais amplo, seja pelas dificuldades de se considerar as múltiplas especificidades regionalmente conhecidas do país, nas subseções que seguem optei por compartilhar experiências inovadoras e criativas do âmbito do estado do Rio Grande do Sul.

Essas experiências têm se colocado como fortes indícios para o reconhecimento de imaginários instituídos e instituintes no campo dos territórios docentes, em especial, quando o objeto da análise volta-se para os territórios imateriais ou do conhecimento. Dessa maneira, a perspectiva da reflexão e discussão lançou-se para o protagonismo docente em escolas com projetos de Educação do Campo em andamento e em lutas por soberania educacional que valorize as experiências promissoras e as propostas Por uma Educação do Campo inserida no imaginário social e na luta de classes.

Na perspectiva nacional, em 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), lançou o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que, além de atender aos anseios de suprimir o elevado número de crianças que concluem o ciclo de alfabetização ao final do terceiro ano sem saber ler e escrever, lançou seu olhar, na mesma medida, às classes multisseriadas essencialmente localizadas no campo. No primeiro ano do programa, foram editados oito cadernos/unidades (BRASIL, 2014b) voltados essencialmente a oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores urbanos e rurais participantes com ênfase na Alfabetização e Linguagens. Os temas de cada caderno são:

- Caderno 1 - Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;

- Caderno 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade da educação do campo;
- Caderno 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;
- Caderno 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;
- Caderno 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
- Caderno 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar;
- Caderno 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;
- Caderno 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo.

Em 2014, voltou-se para a área da Alfabetização Matemática, e os cadernos voltados para a formação dos professores alfabetizadores do campo concentraram-se em apenas uma unidade, que se intitulou Educação Matemática do Campo (2014).

Essa iniciativa governamental movimentou-se nos últimos dois anos de sua implementação no sentido de fortalecer as políticas públicas cujos objetivos são atender às necessidades emergentes dos professores que atuam na especificidade do campo. Por outro lado, tal política leva a refletir acerca de algumas dicotomias que brotaram no veio das discussões atuais sobre a Educação do Campo. Questiono, então: a infância, a brincadeira, o lúdico, a apropriação do sistema alfabético, a alfabetização na Educação do Campo, entre outras, ocorrem de forma singular/homogênea nas escolas do campo ou o que se altera, na verdade, são as formas como o currículo destas escolas foi planejado, organizado e pensado, no sentido de atender tais singularidades?

Pautada em uma análise empírica vivida no decorrer destes dois anos de programa, construído em conformidade teórica com as correntes do pensamento dos idealizadores da iniciativa, no bojo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e dos professores formadores do Centro de Educação, julguei pertinente mencionar que a organização deste material didático pouco ou quase nada apresenta de novidade para os professores do campo em relação aos cadernos do Ano 1 (oito unidades) , Ano 2 (oito unidades) e Ano 3 (oito unidades), lançados e editados em 2012. A postura que assumo, neste momento, é a de que pouco se

avançou na direção de promover uma identidade dos professores do campo, pois estes estão em busca de políticas públicas de valorização, de reconhecimento, de investimento e de qualificação profissional que forneçam subsídios suficientes para fortalecer a luta por espaços e territórios materiais e imateriais. As escolas do campo estão imersas na “política do esquecimento”, sucumbindo nela, fadadas ao “fechamento de suas portas”. Corre-se, ainda, o risco da expulsão dos povos do campo por falta de oportunidade de permanecer no campo e lutar pela terra e por suas comunidades.

A Educação do Campo permanece, em pleno século XXI, pautada pelo imaginário bucólico do lugar idealizado e do homem do campo inocente, que sobrevive da e na terra, a partir de sua experiência imperceptível e distinguível da de um observador da cidade (BRASIL, 2012b, p. 27). O que temos feito é, por vezes, reduzir a capacidade dos professores e dos alunos das escolas do campo e de suas comunidades apenas aos saberes e fazeres inerentes ao lugar de experiência e vivência, desprezando suas potencialidades que podem amplamente ser compartilhadas em tempos e espaços irrestritos. O que professores e comunidades do campo desejam e anseiam é serem reconhecidos como fontes de conhecimento e de pertencimento às raízes do campo, como sujeitos social-históricos individuais e coletivos, na perspectiva da mudança de paradigma, tal como proposto por Castoriadis (1987, p. 237) ao cunhar a expressão “inversão ontológica”, referente a ser visto de outra maneira e a outra forma de ser, não como algo determinado, pronto, dado de uma vez por todas. Cabe, segundo ele, pensar o ser como fluxo, como rio, como magma, em constante transformação; como autocriação a partir de uma “conversão ontológica radical”.

Em 2014, sentindo a fragilidade e a inconstância da proposta dos Cadernos de Educação do Campo utilizados no ano anterior e amparados pelas falas dos professores alfabetizadores do programa, a dinâmica de elaboração e construção do Caderno da área da Educação Matemática do Campo (2014) amparou-se na compilação de apenas um módulo, lançando mão do arcabouço teórico que sustenta a histórica luta dos povos do campo evidenciada em um capítulo, além de evidenciar também em dois outros capítulos os tempos e as práticas socioculturais na Educação do Campo. Dessa forma, oito cadernos foram reduzidos a apenas um, conciso, consistente, teoricamente definido e que evidenciou o movimento histórico das últimas décadas em torno da Educação do Campo no país.

Direcionando-se no mesmo sentido, porém com objetivos que se aproximam dos pressupostos da Educação do Campo, o Estado do Rio Grande do Sul e a Rede Estadual Pública de Ensino avançaram, no sentido de garantir a diversidade das populações do campo e no que diz respeito ao incentivo à elaboração de propostas pedagógicas específicas para atender a essas populações quando, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), especificamente destacado em seu artigo 23, aprovou, em sessão plenária, no dia 29 de janeiro de 2014, o Regimento Escolar Padrão, que disciplina o Ensino Fundamental das escolas do campo no Estado do Rio Grande do Sul.

Tal proposta caracteriza-se como inovadora para a organização e estruturação do sistema curricular de ensino da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, pois apresenta uma política pública de Educação do Campo pautada no tempo organizado por ciclos de formação nas Escolas do Campo. O novo sistema curricular deverá ser implantado até 2016 nas 600 escolas do campo da rede estadual, incluindo 46 escolas localizadas em assentamentos. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2013), estão efetivamente matriculados hoje, nas escolas do campo estaduais, mais de 62.000 estudantes, que, em sua maioria, frequentam o Ensino Fundamental (48.490). Os demais, cerca de 9.000, estão matriculados no Ensino Médio; cerca de 900, frequentando a pré-escola; mais de 1.500, matriculados na Educação Profissional e, em torno de mais de 1.900, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A organização por ciclos de formação é guiada pelo objetivo de fortalecer a identidade das escolas do campo da rede estadual e superar o desafio da permanência, da existência e do reconhecimento dos sujeitos do campo, de suas comunidades e seus professores, assim como pela premissa de que o conhecimento se desenvolve com qualidade por meio da coletividade, integrando as áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar e promovendo o direito à aprendizagem em todos os níveis e modalidades.

O Ensino fundamental proposto tem duração de nove anos, em concordância com a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a fim de garantir e assegurar um maior número de anos no ensino obrigatório e maiores e melhores oportunidades de aprendizagem ao longo do período escolar. Desse modo, entendeu-se que não existe apenas uma forma de organizar as escolas e as salas de aula, mas que cada uma destas, garantidas suas

individualidades e singularidades, poderá assegurar características específicas adaptadas a cada realidade e necessidade.

Conforme consta no Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 17-18), os ciclos de formação estão organizados da seguinte forma (Quadro 5):

Organização dos ciclos de formação (2014)			
Regimento Escolar Padrão			
Nome	Atendimento	Idade de abrangência	Ênfase
I ciclo de formação	Infância	6 - 8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar e letrar; • desenvolver diversas formas de expressão.
II ciclo de formação	Pré-adolescência	9 - 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar as diferentes áreas do conhecimento na perspectiva interdisciplinar: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da natureza e Matemática
III ciclo de formação	adolescência	12 - 14 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar as várias formas de expressão que estão associadas ao aprendizado interdisciplinar, conforme a Base Nacional Comum; • considerar os saberes da terra, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável.

Quadro 5 - Organização dos ciclos de formação (2014).

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Com base no quadro exposto, é possível apreender que esta organização demanda um processo contínuo e permanente de formação dos professores da rede para que os educadores possam, de fato, “reconhecer a complexidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano, frente à heterogeneidade que compõem o seu coletivo de trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 17). A proposta da organização do tempo/espço escolar por meio desses ciclos divide

opiniões entre os professores colaboradores, como se percebeu por meio das respostas ao questionário aplicado:

Como professor de escola do campo acredito muito nessa política pública, que vem principalmente manter em funcionamento as escolas do campo e com muito apoio governamental. Já vi muitas escolas do campo serem desativadas e os alunos serem remanejados para uma escola polo, descaracterizando completamente a comunidade local. A organização por ciclos de desenvolvimento humano contribui em dois sentidos, no meu ponto de vista: administrativo (um professor por ciclo, diminuindo as turmas, porém mantendo) e pedagógico (permitindo um trabalho menos fragmentado e mais interdisciplinar, que é o caminho, trabalhar numa proposta de “sequencia didática” e “projetos” – (P02, 2014).

Esta proposta não vai ao encontro da nossa realidade, pois temos alunos incluídos e a desconsideramos. Esta forma de aprendizagem é de tempos passados e em minha opinião, é um retrocesso- (P06, 2014).

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul tem promovido formação permanente dos professores das Escolas do Campo e espaços coletivos e individuais para a troca de experiências, desafios, perspectivas, dificuldades e ações promissoras. Esses espaços formativos entre professores das escolas do campo da rede constituem-se, na perspectiva dos objetivos específicos deste trabalho, em territórios do conhecimento docente ou territórios imateriais docentes (FERNANDES, 2012), pois, por este meio ou fim, é permitido ao professor reconhecer-se como sujeito do campo, colocando-se como coletivo dialogado para “(...) conhecer a Educação do Campo em seus princípios, conceitos e práticas” (FERNANDES, 2012, p. 28).

Exemplo deste processo ocorreu em outubro de 2013, quando a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul propôs, por meio da realização do Encontro Estadual de Educação do Campo: a reestruturação curricular e os desafios na construção da identidade das escolas do campo, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do referido estado e pelo Setor Pedagógico, sediado em Porto Alegre/RS. Nesse espaço de troca e reconhecimento dos professores das escolas do campo da rede, estiveram reunidos o dirigente estadual, pesquisadores do tema das mais diversas Instituições de Ensino Superior (IES) e de diversos estados do Brasil e do exterior, como Universidade Federal de Santa Carina (UFSC), Universidade do Pampa (Unipampa), Universidade Ritter dos Reis (UniRitter), Universidade da República (UdelaR/Uruguai), representantes de diversas Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul (3ª, 7ª, 15ª e 17ª CRE), representantes das redes municipais de Educação do estado, professores de

escolas do campo das redes estadual e municipais de ensino do Rio Grande do Sul, além de alunos e expositores.

Outras duas iniciativas da rede de ensino em questão, voltadas diretamente aos professores do campo e que, nos termos da prática pedagógica, mostraram-se um avanço no sentido da qualidade da formação continuada foram:

- Em primeiro lugar, a organização de grupos de trabalhos constituídos por professores da escola do campo, a fim de garantir a necessária articulação entre as áreas do conhecimento envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, assim como de firmar uma proposta ou Projeto Político Pedagógico (PPP) como significação instituída e instituinte das intencionalidades comuns e coletivas da comunidade e dos sujeitos social-históricos que constituem o espaço privilegiado da escola, pois esta é a realidade da escola do campo, “uma realidade de totalidade e que se constitui como *locus* que se quer transformar” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 31);

- Em segundo plano, e por este motivo ainda em projeto para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a criação os Centros de Formação Continuada na Escola (Cefapros). Estes centros configuram-se como uma proposta para a formação continuada dos professores no âmbito da escola por profissionais qualificados e habilitados, contemplando a realização periódica de seminários e a formação em serviço e nas horas atividades. Atualmente, a referência nacional na implantação deste projeto é o Estado do Mato Grosso.

A expressão da narrativa de um dos professores, sujeito colaborador deste trabalho, delinea-se, no sentido de que tais propostas político-pedagógicas manifestam-se nas realidades sociais em que estão inseridas como um avanço qualitativo na formação de professores para atuarem nas escolas do campo, conforme segue:

Vejo nesta proposta muitos aspectos positivos: a possibilidade da escola permanecer no campo; a possibilidade do diretor ser apenas diretor da escola e poder contar com um professor para auxiliar até onde então, estava sozinho; aumento de recursos humanos com a possibilidade de ter coordenação pedagógica; e, alicerçar uma proposta pedagógica dos ciclos com o trabalho interdisciplinar fundamentado na pesquisa sócio-antropológica e na ciranda dos saberes, entre outras (P09, 2014).

Para outros professores, ainda resistentes e receosos de processos de mudança, as propostas ainda necessitam de um “olhar especial” no que se refere à formação dos professores

das escolas do campo e a como essas políticas serão implantadas, de fato, no âmbito das escolas. Quando questionados se tal proposta pode ser considerada um avanço na direção do fortalecimento dos pressupostos dos projetos de Educação do Campo, as respostas foram as seguintes: “Deve-se ter muito estudo e suporte metodológico para que seja aplicada por completo e não simplesmente “fazer de conta”. Aí não tem como fazer a diferença” (P05, 2014); “Ainda não consigo expressar minha opinião sobre o assunto, pois aqui na escola ainda não trabalhamos nesse sistema, acredito que é necessário ter experiência para poder opinar melhor, mas claro, se tratando de expectativas, sempre pensamos que seja algo para avançar, melhorar” (P03, 2014); e “Esta proposta trará frutos positivos se ela for assumida com muito comprometimento por parte da equipe diretiva e dos professores através da prática de projetos interdisciplinares voltados à educação do campo e da avaliação emancipatória” (P04, 2014).

A resistência ao novo, ao processo de mudança, à caminhada para a autonomia dos professores ainda é sentida por parte dos sujeitos como algo incerto, do campo do instituinte. A escola, a comunidade e os sujeitos apresentam que:

[...] como realidade concreta a realidade social sintetiza o processo dialético da atividade humana exercido na sua objetivação. Apreendê-la significa investigar sua dupla dimensão objetiva e subjetiva, que se incorpora na ação coletiva dos membros do grupo, ora convergindo para o consenso, ora para o conflito (TEVES, 1992, p. 29).

Pude entender que, ao mesmo tempo, em que se vive a realidade social de maneira dialética, os sujeitos sentem-se cercados pelas amarras de um processo de constituição histórica da escola, da formação de professores e das políticas públicas para a Educação do Campo. Mesmo que em vias de uma possível emancipação pedagógica e prática, os sujeitos colocam-se como temerosos frente à possibilidade de mudança, frente ao que Castoriadis (1982) define como imaginário radical.

6.2.1 A Pedagogia da Alternância como possibilidade frente aos projetos de Educação do Campo

Os últimos sete anos do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) têm sido dedicados a realizar uma pesquisa sensível e atenta acerca das temáticas da Educação Rural, Educação Básica do Campo, formação de professores/educadores do campo, Pedagogia Rural, Pedagogia da Alternância, territórios e suas

múltiplas territorialidades, políticas públicas, entre outros, por entre a multiplicidade de trabalhos acadêmicos, de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos da área, livros e seminários específicos. Essas ações têm permitido que o Grupo possa avançar nas discussões sobre o tema, refletindo e propondo novas possibilidades para o estudo da temática.

Quando decidi, entre os objetivos específicos elencados, cartografar as possíveis significações instituídas e instituintes de territórios rurais docentes a partir da teoria do imaginário social e das relações sociais na perspectiva de projetos de Educação do Campo, optei também por realizar um trabalho “com” professores rurais/do campo a partir de duas vertentes: a dos territórios materiais e a dos territórios imateriais.

Permanecia ainda a questão da dualidade: Educação Rural e Educação do Campo, embora, desde a realização da banca de qualificação do projeto de tese, já tenha sido motivada a tentar afastar-me do dualismo, ausente na Teoria do Imaginário Social, e acolher a lógica dialética do terceiro excluído Cornelius Castoriadis (1982). A partir desses enfoques e das “andanças” por tantos entre-lugares formativos, inquietava-me a suposição de que deveria, enquanto pesquisadora, definir um posicionamento entre uma concepção ou outra. Isso significava, ao meu entendimento, abandonar uma trajetória histórica, social, temporal, cultural e política imprimida pela Educação Rural e assumir uma nova perspectiva – Educação do Campo – e fazer parte do grande movimento nacional dos trabalhadores e educadores “Por uma Educação do Campo” e dos pesquisadores do tema, como Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010), Fernandes (2008), Benjamin e Caldart (2000), Molina e Jesus (2004). Por este movimento de ir e vir entre experiências compartilhadas por pesquisadores e estudiosos do tema em eventos sobre o assunto, deparei-me com outras possibilidades, outras realidades, motivos pelos quais realizei um Estudo Multicasos entre duas realidades distintas histórica, política, social e economicamente e com experiências potentes e inovadoras muito próximas, embora norteadas por pressupostos diferentes: Pedagogia Rural e Pedagogia da Alternância²⁹.

²⁹ A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nas obras que registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: “Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo!” Esse diálogo mobilizou o pai em busca de uma

A Pedagogia Rural, iniciada no século XX, é assumida no seio do movimento dos professores rurais, conforme posto anteriormente, mobilizados por condições de trabalho e pela busca de práticas pedagógicas que considerem as especificidades do meio rural e de sua organização. Já no Brasil, a luta não se iniciou por iniciativa dos professores do campo, mas pelas vias dos movimentos sociais. No entanto, hoje, este movimento se tornou, em grande medida, universalizado nos âmbitos das políticas públicas da Educação do Campo do Estado Nacional, dos movimentos dos trabalhadores do campo, dos professores do campo e também no bojo das comunidades do campo, haja vista o investimento massivo por parte dos governos federais e estadual, no caso do Rio Grande do Sul, na formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo.

É importante que se consiga definir para o leitor que é fato e posto que se tratam de tempos e espaços distintos quando me refiro às duas realidades pesquisadas; mas, entendo que uma aproximação é possível pela similitude de objetivos e movimentos de luta de professores e comunidades do campo para fazerem de seus territórios – materiais e imateriais (FERNANDES, 2009a) – os seus pensamentos e transformar suas realidades.

Percebi que, para dar conta do objetivo proposto, de analisar de que forma os projetos de Educação do Campo têm influenciado na constituição e significação dos territórios docentes frente à própria Educação do Campo, faz-se necessário ainda integrar e assumir de fato a Pedagogia da Alternância. No caso do Rio Grande do Sul, esta poderá ser introduzida no projeto em andamento por ciclos formativos, aprovado e em fase de implantação na rede estadual de ensino do estado para o Ensino Fundamental de nove anos e para o Ensino Politécnico no Ensino Médio.

Pergunta-se, então: por que a Pedagogia da Alternância? A resposta está em seus fundamentos e na possibilidade de criação e recriação, em tempos e espaços diferentes e para múltiplos meios e fins: instituições, sujeitos, saberes, processos metodológicos e pedagógicos, teoria e prática, nas ações de reflexão e por práticas políticas e sociais.

solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em 1935, em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França (RIBEIRO, 2008, p. 31). Segundo a autora, este movimento entre o padre e os pais de jovens agricultores fez com que a alternância entre os tempos de estudos na casa paroquial e os tempos do trabalho na lavoura fizesse emergir, na França, o conceito cunhado como Pedagogia da Alternância.

A partir da Pedagogia da Alternância supõe-se, conforme Borges et al. (2012, p. 40):

a) um projeto político-pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio; b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social; c) uma rede de parceiros coformadores: a família, a equipe educativa, as comunidades, as lideranças, profissionais, mestres de estágios; d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos para ligar os tempos e os espaços, os saberes, os processos, articular as entidades e pessoas; e) um ambiente formativo favorável; e, f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos.

Pautada nas características da Pedagogia da Alternância descritas, entendo que as experiências trazidas ao longo deste trabalho, seja da realidade de uma escola-comunidade no Uruguai (embora orientadas pela Pedagogia Rural), seja da realidade que será colocada a seguir, a qual aproximou-se de um trabalho cuidadoso e comprometido com a realidade local do município de Doutor Ricardo/RS (orientada pelos pressupostos da Educação do Campo), aproximam-se e assumem, por muitas vezes, a organicidade da formação por alternância: sucessão de **tempos-espaços na escola (TE)** e **tempos-espaços na comunidade (TC)**.

Assumir para si (escola e professores) e para a comunidade local a identidade da Pedagogia da Alternância é tomar a caminhada na direção da ressignificação dos processos pedagógicos, traduzindo-se, no caso da realidade brasileira, o reconhecimento institucional de uma realidade apropriada à realidade do campo (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 175).

Na realidade uruguaia de Cerro Pelado, os sujeitos social-históricos que movimentam a escola também se mostram como os sujeitos social-históricos que movimentam a comunidade juntamente com suas famílias, apostando na integração totalizada de todos os bens e serviços aos agentes transformadores. Incluem-se, neste rol, os professores que, por intermédio da escola, estabeleceram seus territórios materiais (lugar da sala de aula e da escola como meio e fim) e imateriais (construção do conhecimento para a autonomia), pois, conforme afirma Fernandes (2009a), “os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais”.

Nas palavras do colaborador P01, este manifesta que está há mais de cinco anos trabalhando junto à comunidade e se sente enraizado na zona rural, embora permaneça na escola de segunda a sexta-feira.

Pienso que para los vecinos soy una más de la comunidad, sintiéndome respetada como docente y técnico em educación. Mantenemos una comunicación fluida y la comunidad ha colaborado siempre com la escuela, tanto em trabajo como em el aspecto monetário, em los festivales benéficos realizados. Em tanto sujeto social e histórico me considero con um doble rol: como docente (responsable de mis clases) y como director y gestor de la institución (responsable del funcionamiento del centro, tesorero, responsable de obras en la escuela, del relacionamiento con la comunidad, de la supervisión a los maestros, etc.). He tenido gran satisfacción al ver a mis alumnos estudiar em la capital y luego volver al campo con um título universitário o técnico (um médico y un agrônomo, maestras, enfermeras), volcando sus experiencias y su capacidad a su comunidad. Mi deseo es replicar osos logros, afianzando a la gente al campo (P01, 2014).

Por este trecho, podemos perceber que o objetivo que movimenta a comunidade e o trabalho docente diário é construir entre os alunos a identidade campesina, para que, futuramente, mesmo indo para a cidade em busca de qualificação profissional, tais sujeitos retornem à comunidade para constantemente transformá-la e auxiliarem-na a prosperar, melhorando os serviços básicos e a infraestrutura geral tanto da comunidade quanto da escola.

Na realidade das escolas sob coordenação da 3ª CRE, sediada em Estrela//RS, na qual está inserida a escola *locus* da pesquisa, no município de Doutor Ricardo//RS, o trabalho da Educação do Campo já chegou às escolas, por meio do projeto dos ciclos de formação. Cabe agora finalizar a caminhada da implantação, investir na qualificação e formação permanente dos professores das escolas do campo, ampliar os projetos pedagógicos e a infraestrutura das escolas para que, de fato, seja possível e viável a ressignificação dos processos pedagógicos, tomando como ponto de partida e chegada a realidade vivenciada pelos sujeitos da escola e da comunidade, e propor, via projetos específicos nas escolas o “método pedagógico de alternância de tempos e espaços de aprendizagem” (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 176).

Essa proposta metodológica pressupõe uma organização escolar e comunitária não como duplos sentidos e práticas, mas como uma via de dupla transferência, conforme aponta Gimonet (2007 apud CORREIA; BATISTA, 2012, p. 176):

A sucessão de Tempos Escola e Tempos Comunidade não pode ser vista de uma forma binária e simplista, uma vez que relaciona intrinsecamente a vida cotidiana do campo com seu contexto específico e o meio de vida escolar. A formação em alternância não se dá pela sequência estanque dos espaços-tempos, da prática e da teoria, da ação e da reflexão, do cotidiano e da educação, mas pelo relacionamento inerente entre as entidades (família, comunidade, instituição educacional), os sujeitos (camponeses, estudantes, professores), a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhadas (empíricos, populares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais) e os processos (ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, problematização, conceituação).

Esta, portanto, apresenta-se como uma potencial mudança no âmbito das escolas e que existe já há algum tempo no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), conforme Antunes-Rocha (2012). Segundo a autora, a alternância já é realidade em alguns estados do país, e inicialmente foi realizada a título de experiência educativa-alternativa fora do âmbito escolar. Aos poucos, a partir do compartilhamento de experiências pontuais e anteriormente realizadas, os sistemas públicos de ensino de algumas redes passaram a ofertar para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio integrado à formação profissional (técnica).

Assim sendo, a partir desse conjunto de informações, entende-se, neste trabalho, que a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a partir da proposta já lançada dos ciclos formativos, com base na aprovação do Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental das escolas do campo do Rio Grande do Sul, possui potencial suficiente para, de fato, implantar as propostas da rede em Educação do Campo a partir do que orientam as políticas públicas nacionais e os movimentos sociais do campo e uma caminhada fortalecida no campo das discussões sobre a Educação do Campo para implantar a Pedagogia da Alternância por meio da relação entre TE e TC. Entende-se também que estes podem contribuir, significativamente, para a eclosão de múltiplos territórios, pois os sujeitos estão, ao mesmo tempo, inseridos na comunidade e na escola produzindo rupturas e provocando mudanças.

Essas provocações às mudanças e rumo ao que é novo podem ser identificadas por meio das falas dos professores colaboradores quando estes externalizam tais práticas sociais vinculadas tanto à escola quanto a papéis assumidos junto à comunidade e quando respondem ao seguinte questionamento: “como se veem como professores da Educação do Campo destacando sobre suas trajetórias comunitárias que auxiliaram a ser como é hoje”.

Foi a melhor das experiências profissionais, pois é no campo que se faz a diferença, a escola é o centro de tudo e o professor é a autoridade máxima. Foi no campo que iniciei minha caminhada profissional. Já passei por todas as modalidades de ensino desde a educação infantil até o ensino superior onde atuei na formação de professores do campo. Na escola do campo onde atuei, era tudo: merendeira, faxineira, diretora, catequista, fazia festas, promovia bailes junto com a comunidade, sem perder o foco principal que era trabalhar com alunos de forma prazerosa e diversificada, atendendo as peculiaridades locais, tínhamos uma horta onde plantávamos, colhíamos e fazíamos a merenda. Muito aprendi mas muito eu contribuí. Estudei em escola do campo, trabalhei em escola do campo e hoje assessoro profissionais que trabalham no campo (P05, 2014).

Acredito que a escola deve exercer um papel fundamental na comunidade, deve ser o agente transformador e possibilitador de várias ações sociais. Diante disso já foram desenvolvidos vários projetos que foram protagonistas dessa transformação por meio de temas amplos, mas que modificaram a realidade local, contribuindo na preservação do meio ambiente, recuperação de áreas desmatadas, recuperação/preservação de nascentes, provocamos e instituímos a coleta seletiva de lixo (que não é possível de reaproveitamento), conseguimos água tratada de poço artesianos para toda a comunidade. Ou seja, valorizar a qualidade de vida pela comunidade rural onde vivemos, sem agredir o meio ambiente e possibilitando uma agricultura familiar diversificada e orgânica” (P02, 2014).

A escola é referência na comunidade e base para futuras lideranças, mas sem ela a comunidade vai se extinguindo (P07, 2014).

Da mesma forma, seja pelas políticas públicas em andamento, seja pelas falas explicitadas dos professores, é possível perceber que se encontra em andamento (mesmo que em outros estados do Brasil) outra via possível de ampliar ou fomentar a qualificação dos professores do campo, no sentido de fortalecer os conhecimentos que favoreçam a compreensão e a incorporação no trabalho escolar; imprescindíveis para a valorização das identidades, culturas e realidades locais. Os Cefapros colocam-se como possibilidade frente a essas perspectivas, uma vez que, em seus objetivos, visa viabilizar a implantação da proposta para a formação continuada dos professores no âmbito da escola por profissionais qualificados e habilitados, contemplando a realização periódica de seminários e a formação em serviço e nas horas atividades, o que contribui, efetivamente, para a identidade da comunidade e dos professores nas instituições e para o reconhecimento destas como centros de formação continuada autônomos, potentes e inovadores no *locus* da escola. Além disso, levam à autonomia das instituições escolares e permitem uma visão de conjunto do sistema educativo, conhecendo-o e dominando-o, o que intensifica a figura da escola como um centro educativo e a fortalece como território material frente a todas as possibilidades de territórios imateriais dos agentes transformadores: os professores.

A caminhada da Educação Rural uruguaia está avançada nesse sentido. Entendo, portanto, que é possível compartilhar de experiências em andamento da realidade uruguaia, em que se percebe a mobilização do Estado (por meio da Anep, do DER e dos Capders) em oferecer, de forma articulada, formação específica para os professores da Educação Rural. A experiência à qual me reporto é a realizada no CAF, materialidade do Instituto Normal Rural do passado histórico do país na trajetória da Educação Rural e que se tornou referência nacional na formação continuada de professores que atuam em escolas rurais uruguaias.

Esta grande rede que é o Capder, do qual é integrante o CAF, possui uma identidade social, institucional e pedagógica própria marcada por duas grandes concepções históricas: uma pedagogia nacional vinculada ao meio rural – Pedagogia Rural – e as classes multisseriadas. A aproximação dos projetos brasileiros às experiências uruguaias em andamento se dá pela proposta embrionária dos Cefapros, já mencionados anteriormente.

6.2.1.1 Estudo de Caso 2: Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo

Considerada por este trabalho como o segundo estudo multicaso, a experiência de construção e desenvolvimento da experiência realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo (Figura 15), no município de Doutor Ricardo/RS é uma proposta de autoria da equipe pedagógica da 3ª CRE, localizada no município de Estrela/RS.



Figura 15 – Entrada da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo – Município de Doutor Ricardo/RS (Comunidade rural).

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).

Ao acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos da escola, percebi que os projetos de Educação do Campo encontram-se fortalecidos na rede escolar estadual abrangida pela 3ª CRE, dos quais é possível citar:

- Projeto Como é bom viver aqui – da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo, em Doutor Ricardo/RS (Figura 16);



Figura 16 - Projeto Como é bom viver aqui.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).

- Projeto Produção de Mudas (Figura 17 e 18) e Projeto Produção de Doces e Conservas da Escola de Ensino Fundamental Pinhal, de Bom Retiro do Sul/RS;



Figura 17 - Alunos desde cedo são estimulados a conviver com a cultura agrícola.
Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 18 - Viveiro de mudas.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).

- Projeto Trilha Ecológica e Horta Escolar, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luis Gonzaga/RS, em Progresso/RS;
- Projeto Ajardinamento, Alimentação Saudável e Horta Escolar, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Mathias Ferrari, de Progresso/RS;
- Projetos Agroecologia (Figura 19), Produção de Doces e Massas (Figura 20) e Galinheiro Móvel (Figura 21), da Escola Estadual de Ensino Médio São Miguel, de Cruzeiro do Sul/RS;



Figura 19 - Projeto Agroecologia na escola.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 20 - Produção de massas pelos alunos e pela comunidade local.
Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 21 - Projetos Galinheiro Móvel, que acompanha os alunos nas tarefas do campo.
Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).

- Projeto Atos Solidários com a Melhor Idade e Mais Educação do Campo (Figura 22), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino José Frainer, de Marques de Souza/RS;



Figura 22 - Projeto Mais Educação do Campo.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).

- Projeto Estufa com Garrafas Pet, da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Seger, de Travesseiro/RS;
- Projeto Composteira e Captação de Energia Solar com Caixas de Leite, da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pretto, de Progresso/RS, entre outros.

Além dessas experiências, citadas pelo colaborador P09, outras tantas estão em andamento e em congruência com as políticas de Educação do Campo propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. O colaborador auxiliou, no sentido de propiciar a aproximação da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Ricardo, via autorização emitida pela 3ª CRE (Anexo B).

A escola foi criada em 1972 com o objetivo de manter coesos os objetivos que unem a comunidade, a família e a escola. Inicialmente, atendia apenas alunos do Ensino Fundamental e, em 1998, deu-se início ao processo de implantação do Ensino Médio. Tal movimento ocorreu em virtude da emancipação do Município de Doutor Ricardo e das expectativas geradas a partir dos anseios da comunidade, o que veio a acontecer apenas seis anos mais tarde, em 2004, por meio do Parecer nº 269/2004, da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, com a primeira aula inaugural no dia 19 de abril de 2004. Atualmente, a escola conta com mais de 230 estudantes

matriculados e está em fase de instauração do Ensino Médio Politécnico, também política pública na área da Educação da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

Assim, mesmo optando por protagonizar os projetos de Educação do Campo desenvolvidos no âmbito desta escola, os questionários aplicados não se restringiram aos professores da escola, e sim aos professores sob abrangência da 3ª CRE, o que trouxe a possibilidade de ampliar as vozes dos sujeitos social-históricos implicados no processo comunitário motivados pelo ideal da Educação do Campo, conforme é possível perceber nos trechos descritos a seguir, nos quais os professores colaboradores foram instigados e questionados a falar sobre a comunidade e os projetos de Educação do Campo: “A escola é uma referência para a comunidade, pois os projetos desenvolvidos normalmente integram a comunidade local” (P03, 2014); “Eu sonho com uma escola do campo onde o currículo esteja totalmente voltado para aquela realidade, onde os professores sejam comprometidos com esta proposta e onde se faça a diferença na vida dos alunos e na própria comunidade” (P09, 2014); “Trabalhar sob a forma de projetos é um desafio muito gostoso, pois este interage com o meio que cerca os alunos e a escola. Ela envolve muitos segmentos para a concretização dos objetivos propostos” (P04, 2014).

Percebi que o envolvimento dos professores colaboradores na comunidade está implicado em suas falas e que este vínculo demonstra-se na identidade estabelecida via escola com a comunidade local (território material) e social. A Escola Doutor Ricardo é um território material onde os territórios imateriais dos professores convergem de maneira sincrônica para a implantação dos projetos criados pela CRE e pela escola, dos quais estaa, professores e alunos são protagonistas.

É importante salientar que, embora os projetos de Educação do Campo aconteçam, realmente, no âmbito da escola e da comunidade na qual está inserida, os coordenadores pedagógicos da 3ª CRE fazem-se presentes e acompanham, efetivamente, o andamento das atividades. Para que a Secretaria Estadual de Educação e as coordenadorias regionais alcançassem o nível de desenvolvimento dos projetos de Educação do Campo da atualidade, algumas etapas foram propostas às escolas, a fim de diagnosticar as realidades locais e se aproximar das necessidades das comunidades, dos alunos, dos professores e das escolas. Foram elas: pesquisa socioantropológica, proposição de projetos do campo e para o campo mediados

pelos conhecimentos da Agroecologia, pela sustentabilidade e pelo cooperativismo, e o resgate histórico-cultural das comunidades como meio e fim dos projetos.

Apesar de todos os projetos merecerem destaque pelos desafios lançados a todos os protagonistas e, em especial, à integração comunitária, fui instigada a conhecer a realidade da Escola Doutor Ricardo, como já mencionado anteriormente, mas também pelo projeto piloto que a escola colocou em prática e que se intitula Como é Bom Viver Aqui, o qual mobiliza a comunidade em prol de seus objetivos e ações. No espaço físico da escola, que conta com uma ampla área construída e também uma ampla área verde, construiu-se o que a comunidade escolar intitulou de A Fazendinha (Figura 23).

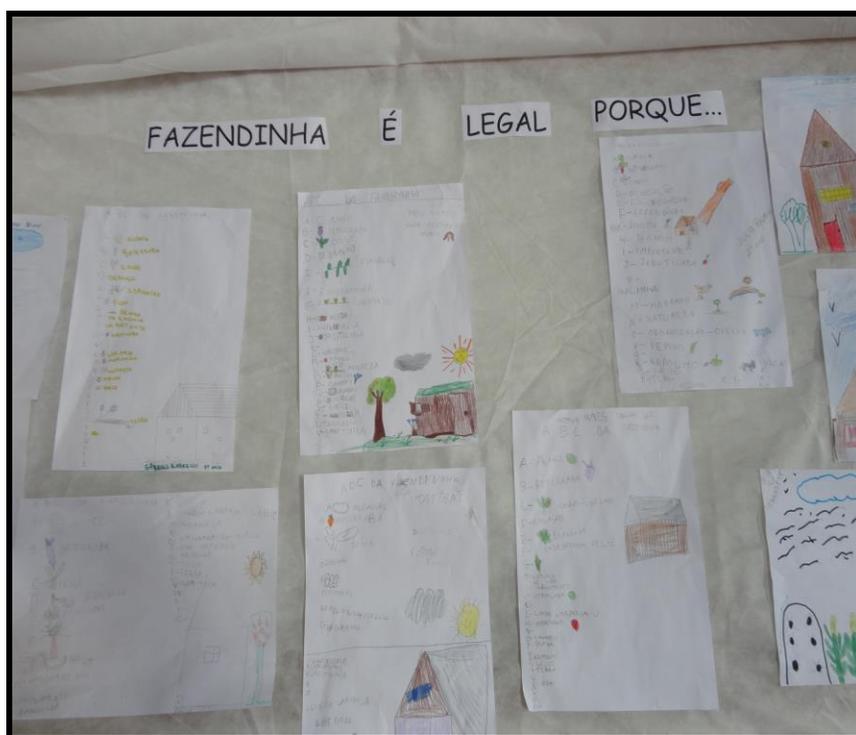


Figura 23 - Projeto A Fazendinha.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).

Conforme a figura 23, as especificidades do projeto são trabalhadas desde a sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental ao Médio, perpassando a manutenção, a organização e a ampliação d'A Fazendinha. Também são realizadas pelos alunos e professores da escola as seguintes atividades: alimentar/tratar os animais, fazer a massa e assar o pão no forno a lenha,

construir composteiras e hortas suspensas, plantar mudas de hortaliças, verduras, chás medicinais, ervas aromáticas e flores, como demonstram as figuras a seguir (Figura 24 a 32):



Figura 24 - Alunos da escola alimentam os animais.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).



Figura 25 - Floreiras a partir de calçados velhos.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).



Figura 26 - Comunidade participando da colheita da mandioca.
Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 27 - Produção de pães na escola.
Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 30 - Canteiros de verduras e legumes organizados pelos alunos em parceria com a comunidade.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 31 - Ala dos animais localizada nos fundos da escola.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).



Figura 32 - Ala dos animais localizada nos fundos da escola.

Fonte: Arquivo pessoal do P09 (2013).

Os exemplos empreendedores e destacados de todos os projetos e escolas mencionadas são fortes exemplos da mobilização dos professores junto às suas comunidades, no sentido de não esmorecer frente aos desafios da Educação do Campo. Essas ações compartilhadas e desenvolvidas no seio comunitário, dirigidas e orientadas pelos professores do campo, podem e devem ser disseminadas por todas as redes do Estado do Rio Grande do Sul e pelo restante do país. Os sujeitos social-históricos são mobilizados à luz de experiências concretas e motivados pelo sucesso de seus feitos, cujo sucesso é canalizado pelas vias do trabalho em parceria, proximidade de ideais e perspectivas, atitudes de busca, pesquisa, transformação, construção, investigação e descoberta.

Nesses feitos, alicerçar-se-á a escola interdisciplinar, coletiva, pautada no âmbito e nos pressupostos da Educação do Campo, almejados por projetos coletivos e políticas públicas maiores. Os desafios e os degraus desta caminhada devem ser sentidos e recebidos como estímulo à comunidade em busca de fortalecimento, de novas práticas, de união e de luta comunitária.

Acredito que a Educação do Campo, na perspectiva das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul está no caminho certo e que, de maneira compartilhada, poderá despertar outros sujeitos, outras práticas, por parte de outras comunidades rurais e de outros idealizadores de práticas em Educação do Campo. Proponho pensar, a partir de um movimento originado na luta comunitária, coletiva e em prol do desenvolvimento das famílias rurais, que as crianças e os

jovens sejam constantemente cativados a permanecer em suas comunidades e a viver daquilo que estas têm de melhor e mais valioso: a terra e os atores do campo.

7 CARTOGRAFANDO AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS INSTITUÍDAS E INSTITUENTES DOS TERRITÓRIOS DOCENTES: O “APRENDER A APRENDER” COMPARTILHADO E A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na atualidade, após mais de uma década de existência, é notória e legítima a materialidade da Educação do Campo nas diversas instâncias da sociedade civil e política, tendo como criadora e instauradora de sentidos a sociedade social-histórica. Por outro lado, os protagonistas dessa caminhada são os sujeitos social-históricos que se mobilizam, mediados pelos movimentos de base ou por movimentos sociais.

Durante esta construção, transitei pela dualidade entre a Educação Rural e Educação do Campo e, para definir, de fato, a opção por uma ou outra, foi necessário ouvir as falas dos sujeitos que, por meio das suas práticas cotidianas, propõem também a transformação de suas realidades. Deixei pistas pelo caminho, pelo menos no que diz respeito à realidade brasileira, de que o imaginário instituído da Educação Rural cederia espaço para o imaginário radical, para um imaginário possível de ser – o da Educação do Campo, constituída de um “magma de significações” (CASTORIADIS, 1982).

Na lógica do imaginário radical³⁰, concebida na década de 1960, Castoriadis (1982, p. 414-415) propõe uma “nova forma de ser”, a partir da “inversão do procedimento tradicional”. Com base nessa contribuição, proponho pensarmos coletivamente que graças ao paradigma da Educação do Campo, foi-nos, como sociedade, permitido pensar e agir amparados por uma nova ordem, uma nova lógica, alicerçada em políticas públicas voltadas (ainda que em pequenas proporções) para os povos do campo e as identidades possíveis neste território.

Desta radicalidade, outras formas de organizar e instrumentalizar os povos do campo e os movimentos sociais foram também sendo criadas pela mobilização dos agentes envolvidos por seus próprios interesses e ideais, tais como o leque de políticas públicas apresentadas na seção

³⁰Concebida no âmago da Teoria do Imaginário Social emerge o que Cornelius Castoriadis (1982, p. 414) concebe como Imaginário Radical. “Surge na essência do “por vir a ser”, como alteridade e como “originação” perpétua de alteridade, que figura e se figura, é figurado e se figurando, criação de “imagens” que são o que são e tais como são como figurações ou presentificações de significações ou de sentido. O imaginário radical é como social-histórico e como psiquê/soma, Como social-histórico ele é corrente do coletivo anônimo; como psiquê-soma é fluxo representativo/afetivo/intencional. Denominamos imaginário social no sentido primário do termo, ou sociedade instituinte, o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser. Denominamos imaginário radical o que, na psiquê/soma é posição, criação, fazer ser para a psiquê/soma”.

6.2, “A Educação do Campo no Brasil: mais de uma década de história”, por meio da implantação de leis, decretos, pareceres, etc., assim como protagonizadas pelo ineditismo dos programas de formação C=continuada no Brasil, que integraram, de forma plena e contextualizada, a Educação do Campo na Educação Básica do país.

Pelas vias desta pesquisa, é possível assegurar que as mudanças devem, desde cedo, ser propostas pelos movimentos de base e articuladas por estes, rompendo com as práticas do poder instituído de que as novas proposições devem partir do topo da sociedade, não da sua base. Será necessário romper com as amarras dos sistemas políticos formais, com a forte e direta participação das instâncias reguladoras superiores na proposição de políticas públicas desarticuladas e distanciadas das realidades para as quais se destinam, assim como desconstruir a falsa premissa de que o Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior (IES) podem “dar conta” das necessidades dos professores em formação inicial e que no futuro, serão professores de escolas do campo. Desse ponto de vista, pouco avançamos no sentido de propor transformações profundas. Temos atendido às demandas crescentes dos atores sociais do campo apenas na superficialidade. Precisamos de uma inversão urgente, uma troca profunda de um modelo histórico, pautado pela adoção de práticas do século XX, por um novo modelo, um modelo de proposição que se desloca no sentido das necessidades dos professores, dos alunos, das escolas, das comunidades, enfim, dos indivíduos social-históricos.

Por essa perspectiva, proponho uma reflexão no sentido de que as universidades, instituições social-históricas, poderiam desempenhar a função de mediadoras do diálogo entre os movimentos sociais e o poder governamental instituído. Por muitas vezes, os papéis funcionais no âmbito do poder governamental são ocupados por professores oriundos das IES, formando uma ponte entre elas e os movimentos de base. No entanto, o que temos experienciado no âmbito institucional é, cada vez mais, o acirramento do abismo entre ambos e a imposição de barreiras imaginárias e que atravancam o sucesso do diálogo. Sente-se, ainda, embora tenhamos avançado em alguns momentos, que as intencionalidades são pontuais e pouco refletem nas discussões e nos avanços dos coletivos de lutas sociais.

Cabe, neste momento, uma revisão dos objetivos anteriormente propostos e que nortearão o delineamento final da discussão, os quais se colocaram como: aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de território, imaginário social e ruralidades, que são permeados pelas relações

entre sujeitos social-históricos, que, neste caso, são professores rurais e do campo; realizar o estudo de caso de multiterritórios, de suas comunidades e dos sujeitos da educação; identificar o território de professores do campo como categoria essencial de análise; cartografar as significações sociais singulares e coletivas para a área da formação de professores e da Educação do Campo no que diz respeito aos territórios docentes; e analisar de que forma os projetos de Educação do Campo têm influenciado a constituição e significação dos territórios docentes frente à Educação do Campo.

Em uma primeira instância, realizou-se um aprofundado estudo sobre os conceitos de território, imaginário social e ruralidades, que são permeados pelas relações entre sujeitos social-históricos, que neste caso são professores rurais e do campo, que no conjunto da obra, organizaram-se nos capítulos que sustentam a discussão teórica a que se propõe tal estudo.

Parti, para uma aproximação sensível ao estudo multicaso, de dois territórios integrados em suas comunidades, e com os sujeitos social-históricos que os modificam cotidianamente. A proposta que se faz a partir desta análise é para o entendimento de que não proponho reproduzir as experiências em andamento nestas duas realidades, mas sim aprender com elas e a partir delas; uma experiência compartilhada de avanços e retrocessos.

Ao me lançar no estudo dos territórios dos professores do campo como categoria essencial de análise, coloquei-me o desafio de adentrar e apropriar-me (com a citação fidedigna da origem dos termos) dos estudos sobre os territórios materiais e imateriais na área da Educação do Campo. Fernandes (2009a) compartilha tais conceitos com propriedade e amplia para outros. Estes delineamentos serão colocados para reflexão na sequência.

Por fim, irei cartografar as significações sociais singulares e coletivas para a área da formação de professores e da Educação do Campo no que diz respeito aos territórios docentes, refletindo de que forma os projetos de Educação do Campo têm influenciado na constituição e significação dos territórios docentes frente à esta área; uma proposta desafiadora, mas que foi possível mediante a colaboração intensa e comprometida dos professores, sujeitos-fonte do trabalho.

7.1 As identidades³¹ docentes: cartografando os territórios imateriais de professores rurais/do campo

Para que pudesse dar conta da categoria essencial de análise deste trabalho, propus-me a identificar o território dos professores do campo utilizando como critério o questionários semiestruturado, a pesquisa empírica realizada nos *locus* multicasos e as informações complementares que, de certa maneira, tangenciaram o percurso de construção da apresentação final. A perspectiva dos sujeitos permitiu que eu pudesse conhecer um pouco mais sobre as diversas realidades que os habitam.

Mesmo com trajetórias de vidas individuais, perspectivas pessoais e profissionais distintas e formas de atuação comunitárias ímpares, a identidade dos professores rurais/do campo, tanto dos da realidade brasileira quanto dos da realidade uruguaia, **identifica-se com o campo dos territórios imateriais** (FERNANDES 2009a), do mundo das ideias e do conhecimento. Tanto na Educação Rural (Pedagogia Rural no Uruguai) como na Educação do Campo (Pedagogia da Alternância no Brasil), os professores legitimam-se no campo dos saberes pedagógicos e nas práticas possíveis a partir do **território material da escola**, do seu *locus* de trabalho, entendendo um como meio e fim do outro. Nesse sentido, corroboram o que afirma Fernandes (2009a): que cada território é uma totalidade, inserido no contexto social-histórico que movimenta e modifica constantemente os sujeitos.

É possível vislumbrar, nesta quantificação heterogênea da vida individual e comunitária, que o território material da escola se estende até o território material da comunidade, onde os sujeitos nasceram, cresceram, estudaram e na atualidade são professores e lideranças na escola, conforme se percebe quando os professores se colocam a refletir sobre suas histórias de vida:

Considero-me professora da Educação do Campo, pois foi nesta escola que estudei, fiz o ensino fundamental, cresci na comunidade vizinha no meio rural, sendo que posteriormente, retornei como professora. Além disso, minha graduação tem muito em comum com o meio rural. Também durante a graduação trabalhei em projetos de pesquisa relacionados a Agroecologia, o que me fez obter mais experiência e conhecimento (P03, 2014).

³¹ O entendimento da identidade neste trabalho ampara-se na construção feita por Narvaes (2000, p. 42), que se propõe a relacionar os conceitos de imaginário e identidade, na perspectiva de que “é o imaginário, como rede de sentidos, que propicia a constituição das identidades pessoais e sociais. Um dado imaginário afetivo (um conjunto de significações imaginárias) seria a base sobre a qual se comporiam as identidades sociais, entre essas as identidades profissionais”.

Sempre fui professor de Escolas do Campo. Inicialmente, eu tinha um trabalho muito “urbanizado”, usava livros e projetos que não estavam voltados para o campo. Agora, com a experiência e a formação específica procuro encaminhar meus projetos a serem mais voltados para a realidade dos meus alunos (P08, 2014).

Além de externalizarem o sentimento de identidade profissional atrelado ao sentimento de fazer parte dos múltiplos territórios do campo, os professores identificam-se com o meio rural e a escola do campo desde os primeiros anos de vida. Essas características foram compartilhadas comigo quando os professores colaboradores foram convidados, na ocasião da coleta de informações, a refletir, segundo o seu imaginário, sobre suas experiências como professores de uma comunidade e que permitem a eles estabelecer um território de atuação docente. Ficou registrado nas narrativas que o protagonismo docente se dá, de fato, pelo saber e pelo conhecimento no território da sala de aula e da comunidade e pela busca incessante de tornar o ambiente da sala de aula e da escola o mais próximo possível de suas realidades e com a priorização de temas recorrentes no campo.

Para alguns professores, uma das mais significativas dificuldades mencionadas, quando questionados acerca dos pontos positivos e negativos para a permanência dos alunos e das famílias no meio rural e do nível de incentivos governamentais para que esta realidade realmente se efetive, é a de envolver, em todos os níveis e espaços, os atores sociais e cultivar a cultura de permanência no campo e dele sobreviver, sendo protagonista de novas práticas.

Temos um grande número de alunos que são filhos de agricultores com experiências muito positivas, estes investem em tecnologia e buscam um aperfeiçoamento constante em sua propriedade. Através dos projetos, os alunos já pesquisaram propriedades bem equipadas e outras que cultivam para a sobrevivência. Os alunos estão cientes que querem salário no final do mês e para isso estão pesquisando para poder ter na agricultura de subsistência uma oportunidade. Nesta perspectiva, o que muito trabalho com os alunos é a importância de ter um pomar, uma horta na sua propriedade, ter ovos, melado, nata, leite, banha, carne...É impossível sobreviver na pequena propriedade tendo que comprar tudo” (P04, 2014).

Pela proposta da escola “não forçamos a barra”, mas mostramos e buscamos permanentemente valorizar as nossas potencialidades locais e a viabilidade de permanecer no campo e viver de maneira digna. Hoje, o meio rural está cada vez mais com características urbanas. Então, é bem interessante associar essas comodidades com a qualidade de vida que temos morando aqui no interior (P02, 2014).

Considero de relevância e requisito primeiro o trabalho realizado pelos professores na sala de aula e na comunidade, a fim de disseminar a valorização do campo e cultivar constantemente a ideia de que, se a comunidade não se desenvolve, os atores sociais também ficarão às margens. A partir dos saberes e conhecimentos dos professores, abrem-se possibilidades de que os alunos e a comunidade, agregados por intencionalidades e objetivos comuns, podem, de fato, na medida em que cada um se torna autor, criar meios de viver em sua própria comunidade ou região, provocando transformações no viés social, econômico, político, ambiental e cultural e nos territórios.

Nesse sentido, identifico a falta de políticas públicas que criem mecanismos de permanência dos sujeitos no campo, assim como da diminuição burocrática do acesso dos pequenos agricultores e famílias agrícolas aos incentivos econômicos e do acesso a financiamentos públicos adequados, suficientes e contínuos.

Ainda no campo dos territórios imateriais (FERNANDES, 2009a, 2009b) identifiquei que outro viés pelo qual se dá a identidade dos professores em suas comunidades são **as relações sociais estabelecidas entre escola, professores e a família**. A família representa, desde a Antiguidade, uma das instituições sociais mais sólidas e tem perdurado por séculos nas sociedades organizadas. Na Educação do Campo, a família é uma ferramenta fundamental para que os professores e as comunidades possam conhecer e trabalhar as necessidades formativas e práticas dos alunos para a permanência no campo.

7.2 Sgnificações sociais instituídas e instituintes nos contextos da Educação Rural e da Educação do Campo: Brasil e Uruguai como possibilidades

Os sentidos atribuídos às significações sociais instituídas e instituintes nos contextos da Educação Rural (no caso do Uruguai) e da Educação do Campo (no caso do Brasil) remetem ao campo das **tensões históricas e sociais** vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos social-históricos que movimentam tais territórios por meio de um processo dinâmico e constante, ora mediado pela **heteronomia**, ora mediado pela **autonomia** (CASTORIADIS, 1982). Para Castoriadis (1982, p. 131), a heteronomia veste a roupagem da alienação dos sujeitos frente à sociedade instituída e “(...) encontra suas condições, para além do inconsciente individual e da relação intersubjetiva que aí se joga, no mundo social”.

A **alienação** apresenta-se materializada nas instituições sociais às quais os indivíduos e as coisas estão ligados e/ou **condicionados** e que, na maioria das vezes, enrijecem o protagonismo social e coletivo em prol de objetivos e metas elaboradas sem ouvir os atores envolvidos. Ouvir é necessário para a prática da autonomia da comunidade, dos professores e dos demais agentes transformadores das realidades apresentadas. Quando em vias de **processos autônomos**, percebi que os atores sociais sentem-se **libertados** das amarras institucionais e autorizados a propor o novo, construindo e dando fluência a novas práticas, a partir do diferente, daquilo que ainda não se experienciou.

A estrutura desta reflexão final far-se-á intermediada por estes dois conceitos embasados na teoria de Cornelius Castoriadis (1982) e que intercederam constantemente nas significações produzidas ao longo desta caminhada, como também pelo que se pode absorver e explorar a partir das falas/narrativas dos professores colaboradores.

Deu-se sentido à **heteronomia** quando as fontes de reflexão se remeteram, nos multicasos, às seguintes significações instituídas:

1) **No caso do Uruguai:**

- a) formação da história e da nacionalidade do país a partir da agricultura, segmentando o território nacional;
- b) instauração de um processo constante e histórico de lutas e reivindicações políticas e técnicas pelo protagonismo e pela valorização e formação específica dos professores rurais;
- c) reflexão intensa das desigualdades sociais nas desigualdades educativas vinculadas às segmentações institucionais e territoriais do país, impactando significativamente nos níveis de aprendizagem dos alunos da escola pública;
- d) tensões entre o geral e o particular do currículo específico rural, contribuindo para o debate sobre sua configuração (saberes universais e nacionais) atrelado aos saberes local (região, comunidade e centros educativos);
- e) análise do processo educacional como um todo (dado o período histórico) atrelou ao ensino primário os fracassos acumulados ao longo de décadas;
- f) descaracterização do meio rural até a década de 1940 e intensificação de processos de valorização do meio equivocados e distanciados das realidades locais e comunitárias;

g) consolidação de uma Pedagogia Rural fragmentada e desarticulada ao Estado: inexistência da formação dos professores, proposta educativa fragmentada e implantação de modelos externos aos interesses do meio rural, intensificando os modelos reducionistas;

h) concepções rurais equivocadas que impactam no conceito e o equivocam a partir de análises particulares.

2) No caso do Brasil:

a) início da Educação Rural na década de 1930, concomitantemente ao intenso processo de industrialização do país, gerando processos intensos de êxodo rural e crescente urbanização da população; implantação de projetos e políticas públicas educacionais vinculadas ao Poder Público e ao Estado Nacional, geridas, articuladas por estes e distanciadas das realidades rurais;

b) acentuação das diferenças entre rural e urbano, partindo-se da premissa do atraso dos sujeitos do campo;

c) contribuição da Educação Rural para que se perpetuassem as desigualdades sociais, acirrando a disseminação do processo de negação das identidades dos sujeitos do campo;

d) instauração de uma imagem negativa de atraso do campo, estimulando o abandono e a consolidação de imaginários “fracassados” aos territórios do campo e seus sujeitos;

e) desvalorização dos professores rurais frente às políticas educacionais;

f) intensificação da desvalorização das especificidades inerentes ao espaço do campo;

g) desarticulação das políticas públicas que desconsideram as diferenças regionais, valorizam as cidades como centros sociais de ascensão e degradam o significado social do campo e de seus sujeitos;

h) alienação da pouca formação específica dos professores do campo aos interesses políticos nacionais, preponderando as severas políticas públicas governamentais sobre os interesses dos povos do campo;

i) desarticulação e inconvergência de interesses entre aqueles que habitam e vivem no campo e dele sobrevivem e o capitalismo agrário.

Em contrapartida aos períodos históricos atravessados pelas duas realidades nacionais e com as mudanças proporcionadas essencialmente pelas lutas de classes e pelos sujeitos social-

históricos envolvidos por momentos de estagnação e tensões, conferi sentido à totalidade destes processos e à mudança contemplada, definida por Castoriadis (1982) como **dimensão social da autonomia**, remetendo-me às seguintes significações instituintes:

1) No caso do Uruguai:

- a) instauração e consolidação da Pedagogia Rural em contraponto ao sistema educativo formal dos anos 1930;
- b) ressignificação da história de fracassos da Educação Rural uruguaia;
- c) instauração de um processo constante de reflexões sobre o lugar da escola na sociedade rural;
- d) valorização de uma categoria essencial centrada no meio rural, reconhecendo os sujeitos a partir de sua cultura e por seus próprios valores;
- e) implantação de um programa/currículo específico para as escolas rurais e que está em constante discussão e movimento até os dias atuais;
- f) criação dos Centros de Apoio Pedagógico y Didactico de las Escuelas Rurales (Capders), da qual é integrante o Centro Agustín Ferreiro (CAF), conferindo aos protagonistas destas conquistas históricas – os professores – uma identidade social, institucional e pedagógica própria marcada por duas grandes concepções históricas: uma pedagogia nacional vinculada ao meio rural (Pedagogia Rural) e uma pedagogia das classes multisseriadas;
- g) concessão de autonomia à Administración Nacional de la Educación Pública Estadual (Anep) e ao Departamento de Educação para o Meio Rural (DER), o qual organiza 19 Capders distribuídos por todo o território uruguaio;
- h) fortalecimento das comunidades em torno das escolas, assim como dos sujeitos a elas integrados por meio da agricultura de subsistência e da pequena propriedade;
- i) valorização dos sujeitos e do meio, implicando o surgimento de uma cultura identitária entre as comunidades, como, no caso específico deste estudo, a comunidade de Cerro Pelado e a Escola Rural nº 14.

2) No caso do Brasil:

- a) início do processo histórico de redemocratização e surgimento dos primeiros movimentos de base ou movimentos sociais na luta pela terra e pelos direitos dos povos do campo a partir da década de 1980;

- b) desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da formação de professores do campo, desenvolvendo resultados sobre práticas formativas cujas propostas estão enraizadas nos pressupostos dos movimentos sociais;
- c) nascimento de um movimento nacional e articulado em torno dos ideários e das práticas Por uma Educação do Campo;
- d) avanços nas reflexões que combinam diferentes políticas voltadas para as populações do campo e que conecte a nova visão da área educacional do campo a um projeto de desenvolvimento implicado nas múltiplas dimensões;
- e) avanços nas questões que rompem e tencionam o rural e o urbano, o campo e a cidade;
- f) avanços nas discussões, propostas e pesquisas sobre o paradigma da Educação do Campo;
- g) multiplicação de projetos em Educação do Campo integrados às escolas da Educação Básica Formal que têm como foco a cumplicidade entre a terra e os que dela vivem/sobrevivem;
- h) superação do imaginário instituído do atraso e da estagnação social vinculados à vida e à Educação do Campo;
- i) criação de programas e projetos para as escolas do campo, a partir de pesquisas socioantropológicas, com a finalidade de diagnosticar necessidades, carências e fragilidades da Educação do Campo;
- j) Criação e ineditismo no Rio Grande do Sul da proposta de organização da Educação Básica do Campo da rede estadual de educação por meio dos ciclos formativos;
- k) aprovação do Regimento Padrão, com implantação prevista até 2016;
- l) criação de novas propostas de políticas públicas que fortalecem a dimensão escolar e comunitária e de um projeto de sociedade contemplado em sua totalidade;
- m) multiplicação, a partir da integração dos sistemas de ensino formais à Pedagogia da Alternância e da organização dos tempos e espaços escolares em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), permitindo a articulação entre os diferentes territórios e as dimensões produtivas, sociais e comunitárias.

Frente às duas dimensões sociais com que concluo este trabalho e tendo como sobressalto a oportunidade que me foi dada no curso de doutorado, de poder refletir a partir desta caminhada ao encontro dos pressupostos e projetos de Educação do Campo, permito-me dizer que precisamos construir, pôr em prática e fortalecer um projeto político-social de Educação do Campo, por meio de uma radical e profunda transformação dos principais sujeitos social-históricos desta ação formativa – os professores do campo. De nada irão servir as decisões políticas se estas não estiverem em consonância com as realidades cotidianas da formação inicial e continuada e com as ações de aprendizagem em sala de aula.

A transformação a que já se propõe a Educação do Campo supõe uma troca fluente entre as instituições, o coletivo dos professores e o coletivo dos movimentos sociais. Essa transformação depende, em grande medida, de esses protagonistas debaterem e atenderem às dimensões da heteronomia e da autonomia, as quais se configuram como uma nova proposta, inovadora em crenças e valores dos professores, pois os seus propósitos motivam o movimento dos espaços e dinamizam as relações entre pares e ímpares.

Há, nessas dimensões, um caminho e um espírito de entendimento a serem seguidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço que esteve aplicado durante quatro anos na produção desta tese foi o de problematizar a Educação do Campo tendo a Teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2002, 2004 e 2007) como caminho possível, como um conjunto de significados atribuídos às instituições sociais protagonizantes da atuação dos sujeitos social-históricos implicados no processo de criação de “significações imaginárias possíveis” para outras possibilidades, que não aquelas já descritas ou escritas até então.

Transitei por conceitos que se organizam em duas realidades distintas (Brasil e Uruguai) e que, nessa perspectiva, ora se aproximam, ora se distanciam: Pedagogia Rural e Pedagogia da Alternância; Educação Rural e Educação do Campo; movimentos dos professores e movimentos sociais dos sujeitos do campo. Porém, no âmago da sua constituição e mobilidade, estão os sujeitos social-históricos; aqueles pelos quais foi escrita a história de tais realidades.

Permito-me desenhar uma Educação do Campo despida do imaginário da Educação Rural, fruto de um imaginário historicamente construído pelos professores rurais/do campo, que se constituem como protagonistas das mudanças e dos movimentos realizados até o presente momento. Permito-me desenhar uma Educação do Campo como ressignificação do rural em campo, entendido como lugar onde surgem novas perspectivas de socialização.

Na perspectiva deste trabalho, compreendo que a Educação do Campo, simbolicamente, traduz-se na Teoria do Imaginário Social pelas vias do imaginário radical. Possibilidade esta alicerçada nos movimentos sociais, de luta, e pela evidenciada insistência dos professores rurais/do campo em modificarem suas práticas históricas e cotidianas, tomando para si políticas públicas, projetos e programas que os colocam como sujeitos social-históricos de práticas educacionais e pedagógicas em seus *locus*, em suas comunidades.

Ao tomar como base o aporte teórico do imaginário social, foi possível compreender os movimentos que a sociedade e os sujeitos tomam para si para transformar os espaços de vida e os espaços de formação locais, na mesma medida em que assumem proporções mais amplas e complexas. Ao aproximar as áreas da Educação e da Geografia, optei também por aproximar conceitos que são, atualmente, relevantes, isto é, os conceitos de espaço, território (material e imaterial) e lugar, analisando-os pela perspectiva do imaginário social. Esta foi uma etapa

significativa do processo e que me permitiu realizar uma produção imaginária da materialidade da construção econômica, política, social, educacional e cultural dos dois países envolvidos.

No que diz respeito à opção metodológica, tomei como orientação a abordagem qualitativa ancorada no método do estudo comparativo multicaso, o qual se colocou como um desafio da pesquisa, possibilitando buscar, na técnica das narrativas do vivido, as significações imaginárias dos professores rurais/do campo para os projetos de Educação do Campo. Do estudo comparativo entre a Educação Rural (Uruguai) e a Educação do Campo (Brasil) emergiram “contrastes” que revelaram semelhanças e diferenças contidas nas narrativas dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, o que permitiu responder às questões e atender os objetivos que orientaram a pesquisa, com destaque para a contribuição para a formação de professores na perspectiva da (re)significação de posições e práticas engessadas pelo tempo e pelo espaço e que, sobremaneira, configuraram-se como parcerias para a elaboração e reformulação de projetos político-pedagógicos que, tidos como referência nas escolas, conduzem as comunidades e os sujeitos a buscar, incessantemente, uma identidade e visibilidade das comunidades e para que, efetivamente, as escolas possam funcionar, na prática e na teoria, como “escolas do campo”.

A revisão de literatura tratada no capítulo 2 buscou uma análise em perspectiva da trajetória histórica da Educação Rural no Brasil embasada nos estudos realizados por Werle e Metzler (2010), que lançam um olhar para o Estado do Rio Grande do Sul, principalmente quando destacam a institucionalização das Escolas Normais Rurais, e por Antunes-Rocha (2011), que amplia o movimento nacional da perspectiva educacional. Contudo, permito-me um posicionamento após esta reflexão, no sentido de que as diferenças entre a Educação Rural e do Campo não residem apenas na substituição de uma expressão semântica pela outra, e sim tratam-se de materialidades no campo político, social e, sobretudo, da oferta escolar. Por sua vez, a Educação do Campo nasce em contraponto à Educação Rural, pela necessidade de se superar a precariedade, a exclusão e a ausência da oferta da escolarização para as populações do campo.

A partir da perspectiva da necessária formação dos professores para atuar na Educação do Campo, entendeu-se que as políticas públicas, no que diz respeito à formação inicial e continuada, demonstraram melhorias significativas. Se voltarmos o olhar para a Educação Rural, muito conseguimos, em especial, pela ação efetiva dos movimentos sociais, dos povos e

comunidades do campo e da organização social dos professores rurais/do campo que, a partir, muitas vezes, das necessidades locais alcançaram mudanças regionais e nacionais.

Para tanto, especialmente quanto à formação de professores, às identidades sociais e às significações de territórios docentes em projetos de Educação do Campo, identifiquei que os professores se ancoram no mundo das ideias e no campo do conhecimento para buscar formas e práticas inovadoras e transformadoras das realidades nas quais estão inseridos. Tais movimentos permitem que os professores, na maioria das vezes, organizados coletivamente, caminhem na direção do instituinte, daquilo que ainda está por vir, ancorados pelas relações sociais instituídas entre escola, professores e família. Há, nessa perspectiva, uma transitoriedade fluídica entre os territórios materiais e imateriais.

Para tanto, vislumbra-se caminhos irradiantes de possibilidades nas diversidades da sociedade através de um conjunto de ações, saberes e fazeres como os territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2009a), Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), a transformação do campo como espaço de vida e de produção de conhecimento, valorização da terra e dos sujeitos sociais, luta por uma educação e uma escola de direito, formação inicial e continuada dos professores, assim como, por meio da Pedagogia da Alternância.

Embora esta se apresente pouco inserida na educação básica e mais largamente implantada na educação superior, entende-se que os professores organizados coletivamente e com objetivos comuns podem progredir no processo de autonomia docente, permitindo que os mesmos se desvincilhem das amarras institucionais e possam construir novas práticas e propor o novo. Na Pedagogia Rural (Uruguai), os professores buscaram, através da união de forças, a construção de processos autônomos, que hoje concretiza-se em formação específica para atuar no rural. No Brasil, estamos nesta caminhada por meio dos movimentos de luta, da busca por políticas públicas que de fato atendam às necessidades dos povos do campo e que se constituam realmente nas práticas pedagógicas cotidianas.

Por outro lado, os movimentos que buscam políticas públicas voltadas para a Educação no Campo mostram-se dinâmicos e consolidados. Diferentemente do que se pode perceber, têm assumido uma dimensão silenciosa e, de certa maneira, morosa, pois, quando lançamos mão dos documentos legais e dos marcos normativos, estagnamos no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Não obstante, embora estejamos acompanhando este momento de “pausa” no que se

refere a novas proposições em políticas públicas, sobremaneira, o campo e seus sujeitos se mantêm dinâmicos, “pois há vida, há luta, há gritos de liberdade, enfim, há sujeitos de direitos no campo e uma educação somente pode ser construída como um espaço público e de direitos” (ARROYO, 2008, p. 44).

Essa conjuntura política pode estar atrelada a outras prioridades sociais e educacionais colocadas no *hall* de demandas do Governo Federal, no que diz respeito aos índices de qualidade da Educação Básica. Por outro lado, a nível estadual, temos acompanhado o forte movimento da Rede estadual de Ensino do Rio Grande do Sul no sentido de propor e experienciar novas formas de ver, viver e valorizar a Educação do Campo e os sujeitos sociais envolvidos no processo. Tenho esperança na Pedagogia da Alternância, pois esta se mostra como um caminho possível para a mudança radical necessária na Educação do Campo.

Constatou-se, por meio das narrativas dos professores que, independentemente do *locus* de inserção, há identidade docente, há movimento de novas proposições, há vontade de mudança, há força, há obstinação. Nos capítulos 6 e 7 apresentei parte de um todo que é mobilizado pela força de luta e de trabalho dos professores organizados coletivamente. Diante do desafio de capturar seus feitos por meio de suas narrativas, suas práticas na Educação do Campo refletem seus espíritos de liderança, suas motivações, suas contribuições para que possamos, de fato, construir uma educação e não apenas um ensino fragmentado e distante da realidade local, a serviço da formação de sujeitos livres, humanos, cognitivos, éticos, de memória, de emoção, de motivação, de indignação e que lutem pelo direito notório de aprender e se constituir coletivamente e em sociedade.

É preciso ainda a existência de uma organização curricular flexível, o que se pode, de certa forma, perceber com a proposta do Regimento Padrão por Ciclos Formativos na Educação Básica do Campo do Rio Grande do Sul. Tal proposta, lançada pela Rede Estadual de Ensino do referido estado, tem mobilizado e convidado progressivamente os professores a discutirem tal organização, abordando e aprofundando a concepção de Educação do Campo e a formação de seus educadores na contemporaneidade construída pelas organizações sociais do campo e pelas faculdades de educação, por meio dos seus professores/pesquisadores, a fim de que, na sua essência, estes possam considerar a diversidade dos sujeitos e dos contextos socioculturais e políticos, entre outros, presentes no meio rural/no campo.

Assim, o caminho que se demonstra mais bem desenhado na perspectiva atual é o da soma de diálogos políticos e sociais, ampliando os esforços a fim de evitarmos um bloqueio das imprescindíveis transformações da/na Educação do Campo. Afinal, como diria Freire (2001, p. 20), “Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul**. Santa Maria: UFSM, 2011. Relatório de pesquisa.

_____. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: UFSM, 2011.

_____.; FARIAS, Graziela Franceschet. A cultura escrita para além do ambiente formal de aprendizagem: interagindo com possibilidades do meio rural e urbano. In: FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 111-120.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para a atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 123-143.

_____.; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____.; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidades e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ANEP. Administración Nacional de la Educación Pública Estadual. **Sistema Educativo Uruguayo**. 2014a. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/sistema-educativo-uruguayo>>. Acesso em: maio 2014.

ANEP. Administración Nacional de la Educación Pública Estadual. 2014b. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/anep/>>. Acesso em: maio 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2.

_____. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Idelzuith Sousa et al. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content>. Acesso em:

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 2014.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno**

de subsídios Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Secadi, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização**: perspectiva para uma educação do campo. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. p. 1.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: abr. 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In. MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALDART, Roseli et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: jun. 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **O mundo fragmentado**. As encruzilhadas do labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A ascensão da insignificância**. As encruzilhadas do labirinto IV. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Figuras do pensável**. As encruzilhadas do labirinto VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos.html>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

CEIP. **Consejo de Educación Inicial y Primaria**. Disponível em: <<http://www.ceip.edu.uy/ceip>>. Acesso em: maio 2014.

CES. Cosejo de Educación Secundária. **Circular nº 2.564**. 2014. Disponível em: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=8751:circular-2564&catid=196:circulares-antiores-2012&Itemid=60>. Acesso em: maio 2014.

CES. Cosejo de Educación Secundária. **Los liceos rurales y los CEI**. Disponível em: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2017:coordinacion-area-rural&catid=38:arearural&Itemid=60>. Acesso em: maio 2014.

CES. Cosejo de Educación Secundária. **Liceos del Uruguay**. 2008. Disponível em: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Liceos_del_Uruguay.pdf>. Acesso em: maio 2014.

CORBO, Daniel. **La alegría de aprender**: centros educativos autónomos, potentes e innovadores. Montevideo: Fin de Siglo Editorial, 2012.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no ensino superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidades e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajatórias e lugares**

de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2008.
ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

EDUCACIÓN RURAL. Disponível em: < http://www.educacionrural.org/?page_id=424>. Acesso em: jun. 2014.

EL CHASQUE. 2012. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ELCHASQUE/photos/a.10150671707337164.406939.268773997163/10151029766252164/?type=1&theater> >. Acesso em: maio 2014.

EL CHASQUE. 2013. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/ELCHASQUE>>. Acesso em: maio 2014.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a Tipologia dos Territórios.** 2009a. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf> Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. Educação do Campo e território. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Introdução à Educação do Campo:** povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória: UFES, 2009b.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** 2012. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. et al. **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/view>>.

Acesso em: mar. 2013.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum** [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJdUo2WXNtVTdUVWM/edit?pli=1>>. Acesso em: out. 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. Da desterritorialização à Multiterritorialidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 9., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUR, 2001, p. 1769-1777.

_____. **O mito da Desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: ago. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: ago. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Basic education in Brazil: 1991 - 1997**. Brasília: INEP, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

LEGROS, Patrick; MONNEYRON, Frédéric; RENARD, Jean-Bruno; TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

LOSADA, Manuel. Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. **Boletim Interfaces da Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 2, p. 44-62, jun. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Configurações de Poderes urbano-rurais: fragmentos de discursos e práticas. In: MARAFON, Glaucio José; RUA, João; RIBEIRO, Miguel Angelo. **Abordagens Teórico-Metodológicas em Geografia Agrária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007. p. 67-95.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MUNARIM; Antônio et al. Política Pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-64.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e escola de ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2005.

PORTAL DO MERCOSUL. 2012. Disponível em: <http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=3862&site=1&channel=secretaria&seccion=2>. Acesso em: ago. 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_regim_esc_padrao_ef_escolas_campo_aprov_c_eed.pdf>. Acesso em: 2014.

RUA, João. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da Anpege**, Fortaleza, n. 2, p. 45-66, 2005.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: UFBA, 2010.

SANTOS, Limber. La formación docente rural en Iberoamérica: apuntes sobre un encuentro. **Quehacer Educativo**, Montevideo, agosto 2008. Disponível em: <http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/097be375_la%20formaci%C3%B3n%20docente%20rural%20en%20iberoam%C3%A9rica.pdf>. Acesso em: 03 out. de 2014.

_____. El valor de la educación rural: el medio y su escuela. In: ROMANO, Antonio; BORDOLI, Eloísa. **Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico**. Montevideo: Psicolibros, 2009.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação Continuada de Professores e desenvolvimento institucional de escolas**: articulações, dificuldades e possibilidades. 2007. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: UFSM, 2007.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: USP, 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Reterritorialização e identidade. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; FALCADE, Ivanira. **Tradição versus tecnologia**: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina 2012.

SOLER, Miguel. **Proceso histórico de la Educación Rural en nuestro país**. Disponível em: <http://www.educacionrural.org/?page_id=424>. Acesso em: set. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011a.

_____. (Org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. et al. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n. 36, p. 151-164, 2011b.

SOUZA, Eliseu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Educação Rural e Multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José

Vieira de; SILVA, Maria Adábia da. **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Katyusha Madureira Loures de. **Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação.** CAPES, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: mar. 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2010.

UDELAR. Universidad de la República. **Presentación.** 2014. Disponível em: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/108#heading_92>. Acesso em: nov. 2014.

URUGUAY. Ley nº 18.437. Ley general de educación. **Diario Oficial**, Poder Legislativo, Montevideo, 16 enero 2009. Disponível em: <<Http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesotextoley.asp?ley=18437&anchor=>>>. Acesso em: ago. 2014.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. **Anuario Estadístico de Educación.** Montevideo: MEC, 1991.

_____. **Ministerio de Educación y Cultura.** Acerca de la Dirección de Educación. Montevideo: MEC, 2014. Disponível em: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/2457/5/mecweb/acerca_de?leftmenuid=2457>. Acesso em: ago. 2014.

TEVES, Nilda. O Imaginário na Configuração da Realidade Social. In: TEVES, N. (Org.) **Imaginário Social e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *Imaginário de territórios rurais docentes: as significações sociais imaginárias instituídas e instituintes no contexto das ruralidades*

Pesquisador: HELENISE SANGOI ANTUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22435213.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 460.046

Data da Relatoria: 12/11/2013

Apresentação do Projeto:

"O projeto de Tese intitulado 'Imaginário de territórios rurais docentes: as significações sociais imaginárias instituídas e instituintes no contexto das ruralidades' constitui-se relevante (sic) na medida em que propõe uma discussão no campo teórico e prático sobre Educação Rural/Educação do e no Campo inserido na atual conjuntura política do cenário educacional brasileiro. Tem como objetivos: o aprofundamento sobre os conhecimentos sobre os conceitos de território, imaginário social e ruralidades, que são permeados pelas relações entre sujeitos social-históricos, que neste caso são professores rurais; realizar o estudo de caso de dois territórios, suas comunidades e os sujeitos da educação; o estabelecimento de um território rural docente como categoria essencial de análise; a cartografia das significações sociais singulares e coletivas para a área da formação de professores e da Educação Rural no que diz respeito aos territórios rurais docentes; e, uma análise de que forma o fenômeno das ruralidades influenciou/influencia na constituição e significação dos territórios rurais docentes frente à Educação Rural,(sic) entende-se que a diversidade, peculiar de cada caso em específico, pode contribuir para a formação de professores na perspectiva da (re)significação de posições e práticas engessadas pelo tempo e pelo espaço e que, sobremaneira, podem se configurar em parcerias para a elaboração e reformulação de projetos político-pedagógicos que, tidos como referência nas escolas, podem conduzir comunidades e os sujeitos

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9382

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 460.046

social-históricos na busca incessante de uma identidade e visibilidade destes povos e para que, efetivamente, tais escolas possam funcionar, na prática e na teoria, como 'escolas do campo'. Como proposta metodológica traz a pesquisa qualitativa como pano de fundo do desenvolvimento da pesquisa, utilizando-se do método 'estudo de caso' para alcançar os objetivos propostos. Tem-se neste panorama de pesquisa uma proposta desafiadora, onde as atuais políticas públicas educacionais não têm alcançado as populações a que se destina, tomando-se como referência duas realidades educacionais distintas: a brasileira e a uruguaia."

(texto informado pelo autor do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Cartografar as possíveis significações instituídas e instituintes de territórios rurais docentes a partir da teoria do imaginário social e das relações sociais na perspectiva das ruralidades."

Objetivo Secundário:

"Aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de território, imaginário social e ruralidades, que são permeados pelas relações entre sujeitos social-históricos, que neste caso são professores rurais;

Realizar o estudo de caso de dois territórios, suas comunidades e os sujeitos da educação;

Estabelecer o território rural docente como categoria essencial de análise;

Cartografar as significações sociais singulares e coletivas para a área da formação de professores e da Educação Rural no que diz respeito aos territórios rurais docentes;

Analisar de que forma o fenômeno das ruralidades influenciou/influencia na constituição e significação dos territórios rurais docentes frente à Educação Rural."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica. Não há previsão de desconfortos ou riscos, pois se trata de uma pesquisa qualitativa e de um

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: oep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 480.046

diálogo informal com os participantes voluntários.

Benefícios:

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para o participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apesar do texto confuso, a proposta do projeto parece ser realização de uma pesquisa comparada com professores rurais do Brasil e do Uruguai.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta autorização institucional e termo de confidencialidade de acordo com as exigências. O TCLE não é claro sobre os objetivos da pesquisa e não prevê riscos físicos ou psicológicos aos participantes.

Recomendações:

Recomenda-se a revisão dos riscos da pesquisa, pois, mesmo em "pesquisas qualitativas e em diálogos informais com participantes voluntários" há riscos de constrangimentos e desconfortos de ordem moral e psicológica.

Recomenda-se, no TCLE, a descrição, de maneira mais clara, dos objetivos da pesquisa e do modo como serão utilizados os dados da entrevista.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deve-se rever o texto do TCLE.

Deve-se rever os riscos da pesquisa.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 460.046

SANTA MARIA, 18 de Novembro de 2013

Assinador por:
Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: oep.ufsm@gmail.com

Anexo B - Autorização da 3ª CRE para a realização da pesquisa.

Secretaria da Educação



Rio Grande do Sul
Governo do Estado

Coordenadoria Regional de Educação – 3ª CRE Estrela

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada: **“Imaginários de territórios rurais docentes: as significações imaginárias instituídas e instituintes no contexto das ruralidades”**, cujos pesquisadores responsáveis são Helenise Sangoi Antunes (Orientadora) e Graziela Franceschet Farias (Doutoranda) e tem como objetivo realizar uma pesquisa no território das escolas e da docência rural para cartografar as possíveis significações instituídas e instituintes de territórios rurais docentes a partir da teoria do imaginário social e das relações sociais na perspectiva das ruralidades, em especial na Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Ricardo.

Estrela, 24 de outubro de 2013

pl/ bgsuean
Marisa Wickert Bastos
Coordenadora Regional de Educação
Estrela - RS

Denise Rodrigues Goulart
Coord. Reg. Educ. Adj. 3ª CRE/Estrela
Bol. 52/2013 D.O. 19/03/2013
Id. Func. 1804805/02

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Título do estudo: “Imaginário de territórios rurais docentes: as significações sociais imaginárias instituídas e instituintes no contexto das ruralidades”.

Pesquisador(es) responsável(is): Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55) 91433068

Local da coleta de dados: Cachoeira do Sul (Brasil) e Cerro Pelado (Uruguai)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Cartografar as possíveis significações instituídas e instituintes de territórios rurais docentes a partir da teoria do imaginário social e das relações sociais na perspectiva das ruralidade, aprofundando os conhecimentos sobre os conceitos de território, imaginário social e ruralidades, que são permeados pelas relações entre sujeitos social-históricos, que neste caso são professores rurais; realizar o estudo de caso de dois territórios, suas comunidades e os sujeitos da educação, a fim de estabelecer o território rural docente como categoria essencial de análise;

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam questões referentes ao objetivo geral mencionado acima.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário poderá, esporadicamente, proporcionar algum risco (porém sem perdas/danos) e/ou constrangimento, desconfortos de ordem moral e

psicológica. No entanto, como trata-se de uma entrevista informal e com o consentimento do participante, buscar-se-à não produzir nenhum desconforto para o mesmo.

Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria 02 de Dezembro de 2013.

Assinatura

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

Apêndice B - Roteiro de questionário semiestruturado 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**IMAGINÁRIO DE TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES
SOCIAIS IMAGINÁRIAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES NO
CONTEXTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

REGISTRO CAEE/UFSM: 22435213.0.0000.5346
PESQUISADORA: GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO**Bloco 1: informações pessoais, escolares e profissionais**

Nome Completo:

Localidade onde reside:

Localidade onde leciona:

Tempo de serviço:

Já lecionou em outras localidades? Quais?

Atua na rede municipal e/ou estadual?

Qual(is) o(s) nível(eis)/ano(s) escolar(es) em que atua na escola do campo?

Formação acadêmica: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Nome da Escola do campo em que atua:

Número de alunos:

Número de turmas:

Turnos/Horários:

Comente sobre a estrutura física da escola:

Distância que moram os alunos da escola

Biblioteca

Condições de acesso

Distância da sede

Número de professores:

Formação: Como acontecem e estão organizados os cursos de formação continuada para a educação do campo? Estes contribuem para sua formação/atuação docente em escolas do campo?

Como é a sua escola? Se você pudesse imaginar uma escola do campo diferente, como ela seria?

Fale sobre a comunidade e os projetos de educação do campo. Qual a importância da escola do campo para a comunidade e como ela (a comunidade) se identifica com a escola?

Destaque os pontos positivos e negativos da escola e dos incentivos governamentais.

Há um desejo comunitário e por parte dos alunos em permanecer no campo? Se sim, o que é feito para que isto aconteça?

Qual o seu desejo enquanto professor(a)?

Enquanto professor(a) de escola do campo, qual a expectativa para o projeto de organização curricular por ciclos proposta pela SEDUC/RS? Esta proposta pode ser considerada “um avanço” na direção do fortalecimento dos pressupostos dos projetos para a educação do campo?

Os CEPRAFOS (Centros de Formação Continuada na Escola) podem auxiliar neste sentido?

Você se vê como professor(a) da Educação do Campo? Fale-me sobre a trajetória pessoal e comunitária que conduziu a escola a ser como é hoje.

Apêndice C - Roteiro de questionário semiestruturado 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IMAGINÁRIO DE TERRITÓRIOS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS IMAGINÁRIAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES NO CONTEXTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

REGISTRO CAEE: 22435213.0.0000.5346

PESQUISADORA: GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Bloco 2:

Professor(a)!

Esta pesquisa tem como foco a educação do campo e os caminhos trilhados por uma experiência educacional em sua localidade. Para que possamos compartilhar dos caminhos que o conduziram a fazer parte desta comunidade, convido-o a narrar sobre suas experiências enquanto professor(a) desta comunidade e que fatores, segundo seu imaginário, permitem que você, enquanto sujeito social e histórico, estabeleça um território de atuação docente. Como você se vê professor(a) desta comunidade a partir das experiências diárias com seus estudantes.