

PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO TRANSDISCIPLINAR: SABERES E FAZERES D(N)O ESCOLA DA TERRA

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes; Orientador: Moisés de Melo Santana

(Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ)

Resumo: Com uma revisão teórico-conceitual de identidade (Silva, 2000; Hall, 2001) e de representação (Pesavento, 1995; 2003), na perspectiva dos Estudos Culturais, e refletindo sobre transdisciplinaridade/educação transdisciplinar a partir dos estudos de Nicolescu (1999; 2002) e Moraes (2007; 2008), discutimos, neste artigo, aspectos das políticas públicas para a Educação do Campo e a implementação do Programa *Escola da Terra* (2ª edição, 2016) em municípios do sertão pernambucano. Com essa discussão, objetivamos analisar, de um lado, a repercussão do próprio Programa junto aos/às educadores/as do campo em formação e, de outro, a elaboração de projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica como práticas inter- e transdisciplinares. Com respaldo de preceitos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Crusoé, 2014), analisamos tanto documentos normativos do Programa (Manual de Gestão do Programa da Escola da Terra) e projetos interventivos (Roteiro de Elaboração do Projeto) quanto depoimentos dos/as educadores/as em formação e concluímos que, para além do constante desafio de viabilizar uma educação que questione e problematize, de fato, a realidade do campo e de seus sujeitos é preciso entender que a consciência transdisciplinar não prescinde das clarezas epistemológica e metodológica e dos movimentos de *autoformação* (dialética do sujeito em formação consigo mesmo), *heteroformação* (dialética do sujeito em formação com seus outros) e *ecoformação* (dialética do sujeito em formação com a sua comunidade e com o meio ambiente). A formação transdisciplinar será, portanto, possível quanto mais programas e projetos concebidos para educadores/as do campo privilegiarem essas dialéticas e as identidades individual, social e profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Programa *Escola da Terra*; transdisciplinaridade; projetos de intervenção.

1. Introdução: uma abordagem da Educação do Campo e do Programa *Escola da Terra*

Como parte do reconhecimento de que a sociedade brasileira tem-se marcado por desigualdades e tensões e de que barreiras de diferentes ordens (quase sempre fundadas no/pelo capitalismo) fazem emergir necessários projetos coletivos, dotados de sustentação ética e racional e de uma natureza transdisciplinar, a Educação do Campo ganha vulto no cenário brasileiro com a proposta de uma educação que respeite todas as formas e modalidades educacionais orientadas pela existência do campo não apenas como lugar de vida ou de relações vividas, mas, principalmente, como lugar de produção de um bem, inicialmente, impensado quando se trata de trabalho no campo: a cultura.

Acreditamos que é na capacidade do campo em produzir cultura que encontraremos o contraponto entre um lugar de criação do novo e um lugar somente de produção econômica. É nesse lugar de criação do novo e de produção cultural que se inscrevem os sujeitos para os quais a importância da educação na sua formação atrela-se ao próprio desenvolvimento do campo e faz dele um lugar emancipatório, como território de construções democráticas e solidárias, que se transformou

no lugar que, para além das lutas pelo direito à terra, almeja o direito à educação, à saúde e a novas políticas culturais, econômicas e ambientais – o que faz insurgir em nossas mentes o conceito inaugural de transdisciplinaridade como “atravessamento” (dos próprios (não-) lugares e limites) ou como transgressão libertária desses sujeitos.

Com essa compreensão do campo como um território em disputa e de travessias, cabe destacar alguns avanços na política educacional construídos pela luta, organização, resistência e insistência dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores camponeses, como: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); o ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e do tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo (2008); a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos pelo país afora; a Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2009); o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2012); e a Lei 12.960/2014, que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas (ainda que exista essa lei específica, não consideramos um avanço, e sim um retrocesso, o fechamento das escolas do campo).

Com os objetivos de apoiar técnica e financeiramente as federações para a implementação de uma política de Educação do Campo, de ampliar o acesso às educações básica e superior e de promover a qualificação delas, o PRONACAMPO foi organizado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e Infraestruturas Física e Tecnológica. É no primeiro desses eixos que foi instituído o *Programa Escola da Terra*. Esse Programa busca viabilizar o acesso e a permanência de estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades e a melhoria das condições de aprendizagem desses estudantes, ainda que o atendimento a bom número de escolas do campo ou localizadas em comunidades quilombolas ocorra em turmas multisseriadas.¹

Dentre os objetivos do *Programa Escola da Terra*, estão: a promoção de uma formação continuada específica de professores/as, a fim de que eles possam atender às necessidades de

¹ Conferir Marsiglia e Martins (2010) e Taffarel e Santos Júnior (2016).

funcionamento das escolas do campo e daquelas escolas que se localizam em comunidades quilombolas; e a oferta de recursos didático-pedagógicos que privilegiem as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Uma abordagem acerca da implementação desse *Programa* em municípios do sertão pernambucano (mais especificamente de sua segunda edição – 2016) cooperará para uma reflexão sobre (i) a repercussão dele junto aos/às educadores/as do campo e, sobretudo, (ii) se o *Programa* assegura, de fato, acesso à educação de qualidade, em/com pedagogias inter- e transdisciplinares.

Buscamos, também, com essa reflexão, ultrapassar os limites das formas de representação das identidades (individual, social e profissional) e de nomeação desses/as educadores/as como sujeitos de direito, pois entendemos que, para a garantia concreta de direitos, faz-se urgente a instituição de ações afirmativas e universalizantes, que considerem as especificidades no/do contexto das políticas públicas. Isso implica afirmar que reconhecer um direito jurídico/constitucional (o direito dos povos do campo à educação) não faz dele algo efetivado, assim como reconhecer o dever do Estado em promover a educação do campo não sugere que ele realizará seu dever (o Estado só realizará esse dever, se os povos do campo se colocarem e se mantiverem em luta). Como nos faz lembrar Molina (2008, p.27):

(...) lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Nesse momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

Reconhecemos, então, que a Educação do Campo se coloca também em luta – por esse direito de acesso ao conhecimento produzido e veiculado em sociedade e de questionamento da ordem dominante instituída – e procura, embora ainda ocorra prioritariamente na escola, descentrar-se de um espaço e encontrar o seu lugar, com lógica constitutiva própria e autônoma, que envolva saberes, conhecimentos, ciências, tecnologias, valores, culturas e tempos também próprios (divergente da lógica capitalista). Não deixamos, ainda, de reconhecer a legitimidade de programas, como o *Escola da Terra*, e de seus objetivos, observamos, entretanto, que, passados alguns anos de suas implementações, a maioria das políticas educacionais que têm sido efetivadas por intermédio deles são pontuais, temporárias e forjadas na modalidade de projetos (ou programas dos programas) que acontecem isoladamente, sem relações dialogais entre si, e que acabam fragmentando processos que deveriam ser articulados e permanentes.

É também nesse sentido que questionamos o caráter normativo dos documentos “oficiais” (*Manual de Apresentação e de Gestão do Programa da Terra e Roteiro de Elaboração do Projeto*) de etapas de desenvolvimento do Programa nos municípios de Afogados da Ingazeira, Ingazeira e Itapetim, no sertão pernambucano, e os conteúdos e estratégias dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica produzidos por educadores/as do campo em formação, considerado um pretenso distanciamento deles de uma formação transdisciplinar inclusiva dos diferentes níveis (ontológicos e perceptivo-cognitivos) do sujeito e da realidade. Sabemos que as políticas públicas que dizem respeito à Educação do Campo são bastante recentes e, por isso, se encontram em processo e em transformação e que os sujeitos dessa educação se marcam pela diversidade – caboclos, pescadores, ribeirinhos, assentados, acampados, quilombolas, indígenas, entre outros –, mas

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias e exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos. (Arroyo *apud* MOLINA, 2008, p. 28)

2. Em Travessia: transdisciplinaridade e formação do/a educador/a do campo

Se o conceito de interdisciplinaridade sugere um diálogo, com troca de conhecimento, de análises e de métodos entre duas ou mais disciplinas e o de pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade), o encontro de professores/ pesquisadores de disciplinas diferentes em torno de um tema comum, guardadas especificidades de conceitos e métodos, e se ambos, segundo Nicolescu (1999, p.53), ainda que ultrapassem as disciplinas, mantêm seus propósitos inscritos na pesquisa disciplinar, a transdisciplinaridade – com mesmo prefixo empregado em “*transgressão*” e “*transpassar*” e com etimologia que remonta a significados como “além de”, “para lá de” e “depois de” – “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”. Ela não se satisfaz em esperar por interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situa essas interações ou reciprocidades em uma unidade do conhecimento, o que permitiria aos sujeitos abandonar pontos de vistas particulares de cada tema ou disciplina em prol da produção de um saber autônomo do qual resultariam novos objetos e métodos.



Percebemos, entretanto, que, mesmo que a organização disciplinar do conhecimento tenha sido iniciada há mais de um século, velhos hábitos não têm sido modificados e não apontam para uma efetiva mudança na estrutura que mantém e legitima o sistema educacional “tradicional”. Precisamos conceber práticas e procedimentos inovadores e que promovam a democratização e a humanização da educação, mas que, também, imprimam a mudança necessária dessa estrutura de base. Ao [re]ltermos um de nossos objetos de análise, o Manual de Gestão do *Programa da Escola da Terra*, concebido e divulgado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais e pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (não foi sem motivo que todas elas foram nominadas aqui), percebemos a base meramente normativa dele e a ausência do caráter transdisciplinar da formação de formadores proposta (o que nos levou a realização dos projetos de intervenção sócio-políticos e pedagógicos com os/as educadores/as em formação, que forneceram os recortes analisados mais adiante).

Para Nicolescu (1999), a perspectiva transdisciplinar refuta quaisquer tentativas de reduzir o humano a uma definição ou a qualquer estrutura formal e prima pela liberdade de ele se abrir a um caminho de autotransformação libertadora que não se limita, por isso mesmo, à educação quase sempre oferecida pelas instituições ou programas de ensino, mas que é construída em espaços e tempos diversos. O autor afirma, retomando os quatro pilares da educação do futuro (*Relatório Jacques Delors* – UNESCO) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser –, que o primeiro deles implica aprender a distinção entre o que é real e o que é ilusório e, assim, forjar uma postura de recusa a qualquer resposta pré-fabricada e à certeza (é esse pilar que viabiliza, também, o estabelecimento de pontes entre os saberes e os significados que eles poderão assumir em nossa vida cotidiana e entre eles, os significados e nossas capacidades interiores); o segundo envolve a aquisição de uma profissão e dos conhecimentos e práticas a ela associados (aprender a fazer implica, ainda, o novo, o criar, o explorar as potencialidades criativas); o terceiro aponta para um aspecto primordial da educação transdisciplinar, pois rege as relações entre os sujeitos na coletividade à qual ele pertence (“reconhecer-se a si mesmo na face do outro”, p. 147); e o quarto aponta para a contribuição que a educação deve trazer ao desenvolvimento integral da pessoa (uma educação que considere a totalidade do ser humano – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentidos estético e ético, responsabilidades etc.).

Considerados esses pilares, reconhecemos nessa perspectiva transdisciplinar impactos e importância para além da construção do conhecimento, visto que ela traduz uma maneira de *saber*,

de *saber fazer*, de *saber ser* e de *estar* em quaisquer atividades humanas. Moraes (2008) afirma que a transdisciplinaridade tem sido reconhecida como um princípio epistemológico que aponta para uma atitude de abertura do espírito humano, ao promover **(a)** a experimentação de um processo que se engendra por uma lógica diferente, um “jeito de pensar” mais elaborado e um refinamento da capacidade perceptiva e **(b)** o reconhecimento de diferentes níveis de realidade. Esses níveis de realidade são, além da lógica do terceiro incluído² e da complexidade, um dos três eixos que alicerçam a transdisciplinaridade (o grau de transdisciplinaridade ou o seu alcance será determinado, também, em função da maior ou menor utilização/incidência desses três eixos).

Os formadores³ da 2ª edição (2016) do *Programa Escola da Terra* em Pernambuco, por julgarem que o processo de formação do/a educador/a do campo é atravessado por essas lógicas sobre o conhecimento e ressentindo-se com os ditames normativos das orientações recebidas pelos gestores desse *Programa* no Estado, promoveram ações que culminaram com a elaboração de projetos de intervenções sociopolíticas e pedagógicas em escolas do campo dos municípios de Afogados da Ingazeira, Ingazeira e Itapetim, no sertão pernambucano. Com eles, buscou-se melhor compreender as realidades locais, com o registro (inclusive fotográfico) daquilo que delas se conhece, bem como das vivências e produções do/no campo. Como afirma Moraes (2007, p. 18), é preciso reconhecer que esse/a educador/a atuará em ambiente de aprendizagem “que precisa ser compreendido como um ecossistema, um local de interdependências e emergências, de processos colaborativos inter-relacionados e nutridores, um local onde todos devam colaborar para manutenção e evolução do sistema como um todo”. É preciso compreender, ainda, que esse/a educador/a deverá participar de trabalhos coletivos, revelando-se, para tanto, capaz de refletir sobre seu lugar e suas ações e de perceber aquilo que precisa ser mudado ou reconstruído em sua prática cotidiana. Com os projetos interventivos, objetivou-se, enfim, que ele/ela se percebesse a si mesmo/a, a seus *outros* e ao seu lugar, tomando decisões, para além do que quaisquer disciplinas pudessem determinar, criativas e transformadoras das realidades pensadas e vividas.

² A Lógica do Terceiro Incluído/do Terceiro Termo Incluído (NICOLESCU, 1999) contrapõe-se e complementa a Lógica Clássica. Ela é fundamental ao tratamento de fenômenos complexos (fragmentados e distanciados da compreensão humana pela perspectiva cartesiana). Trata-se de instrumento conceitual que coopera para a compreensão da pluralidade de interações dos sujeitos na/da educação e com o qual o monólogo em sala de aula, a gestão e a organização escolares pautadas em moldes de uma lógica tradicional, hierárquica e autoritária, os princípios tácitos da estrutura educacional e a postura de sujeitos fundada na não-contradição (pedagogia bancária *versus* pedagogias alternativas), dentre outros aspectos que apontam para um único nível de realidade, são refutados.

³ Como professor-formador, participei, nesta segunda edição (2016) do *Programa Escola da Terra*, das orientações e acompanhamento de educadores/as do campo responsáveis por esses projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica.

Seminários de Apresentação dos Projetos de Intervenção Sociopolítica e Pedagógica:



Município de Afogados da Ingazeira



Município de Ingazeira



Município de Itapetim

Fonte: O Autor, 2016

3. Projeto de Intervenção Sociopolítica e Pedagógica do Programa Escola da Terra de Pernambuco – por uma educação transdisciplinar?

Embora não tenha havido nas etapas do curso de formação do *Programa Escola da Terra* de Pernambuco, em sua edição de 2016, uma intenção primeira de refletir sobre formas de representação do/a educador/a do campo quanto às suas identidades⁴ individual, social e profissional, a concepção, o desenvolvimento e a apresentação dos resultados alcançados com os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica permitiram: **(a)** o questionamento sobre a postura do/a educador/a em

⁴ Identidade como reconhecimento que cada um tem de si mesmo e que, de alguma forma, reflete e é reflexo de uma identidade social. Consideramos, com Hall, 2001 e Silva, 2000, que a identidade corresponde a realizações sociais determinadas, por razões de naturezas diversas, pelo coletivo e que implicam um trabalho simbólico desse coletivo em sua e com sua cultura. Cada membro de um grupo social – ser, a um só tempo, uno e multifacetado – permanece e muda, sem deixar de saber quem é e como é.

relação ao próprio campo e à educação do/no campo - “(...) como a professora quer dar exemplo, se ela não valoriza as coisas do campo?” (Itapetim, 13 de junho de 2016); “(...) a gente trabalhava no campo como tivesse (sic) na cidade, não levava em conta os saberes dos estudantes” (Ingazeira, 15 de junho de 2016); **(b)** a percepção de que o/a estudante pode desenvolver uma noção de pertencimento e de valoração de seu lugar, se orientado/a de forma a reconhecer sua própria identidade e a de seu grupo social: “(...) o aluno cria gosto pelo que é seu, tá (sic) sendo um estouro lá” (Ingazeira, 15 de junho de 2016); e **(c)** o reconhecimento do que é oportunizado, em termos de *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*⁵, pelo Programa: “(...) depois de participar desse Programa eu dou mais importância as coisas do campo”; “(...) eu moro na cidade, mas tô aprendendo muito nesse Programa”; e “(...) a gente quer se envolver pra predominar não só na escola, mas na comunidade” (Ingazeira, 15 de junho de 2016).

Observamos, com esses recortes, por um lado, o movimento da ordem social (ou “de uma ordem social” – a do campo) que coopera, a um só tempo, para controlar o indeterminado dos sujeitos e para assegurar certa homogeneidade e previsibilidade das ações sociais, com uma política de identidade definida no e pelo contexto social, por outro e em aparente paradoxo, a ideia de contínua reposição das identidades individual e social que se constroem, também, ideológica e historicamente (e que, em certos momentos, carecem de resgate). Nesse sentido, a identidade do/a educador/a do campo, participante do *Programa Escola da Terra* do sertão pernambucano, pode deixar de ser encarada como delimitada pelo próprio campo e resultar de um diálogo permanente, com [re]composições de vozes e de representações do *eu* e do *outro*. A identidade como construção é um processo dinâmico de articulação entre o *fazer-se* e *pensar-se*, o *representar-se* e *ser representado* socialmente, visto que somente tomamos consciência de nossa identidade na relação com as identidades de nossos *outros*, ou seja, no reconhecimento da alteridade.

Para os Estudos Culturais (PESAVENTO, 1995; 2003), o conceito de representação não aponta para uma adequação literal do conhecimento à coisa em si ou não implica que ele a revele; a representação é concebida como uma marca ou um traço material do conhecimento do qual lançam mão os grupos sociais para tecer sua própria identidade e a de grupos distintos do seu. Nesse sentido, a representação é um sistema de significação constituído por normas e instituições e expresso por distintos códigos; é construção sócio-histórica e discursiva que envolve percepção, identificação,

⁵ Conferir Pineau e Patrick (2005); Pineau (2006); Sommerman (2003) e Maturana e Varela (1995; 1997 – co-formação e ação formativo-formadora).

reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão e permite, pela produção de significados, que os sujeitos atribuam sentido às suas vivências.

Da mesma forma, então, que não devemos dissociar as configurações da identidade do sujeito das configurações da ordem social, também devemos compreender as representações em seu processo de construção e no [re]conhecimento do aparato social e ideológico de produção dos sentidos que atravessam os seus processos de significação (é por meio da produção de significados pelas representações que os sujeitos assumem posições e atribuem sentidos a si, ao seu “outro” e ao seu entorno). É, portanto, assentada nessa concepção de representação que consideramos as dimensões inter-relacionadas da identidade (individual e social) e, com elas, a identidade do/a educador/a do campo. Essa identidade profissional é construída tanto por uma representação social da profissão – nas relações com as escolas, com as associações de classe, com outros/as educadores/as etc. – quanto por uma representação que o/a próprio/a educador/a imprime ao seu fazer, o que envolve suas trajetórias de formação e de atuação profissionais, seus saberes, seus valores e sua própria compreensão do ser educador/a. Percebemos, então, que a identidade profissional (ou as representações dela) também se constitui na relação do/a educador/a com seu outro e em um processo de construção-desconstrução-reconstrução permanente (reconfigurações também da identidade profissional).

Ainda que não negligenciemos **(a)** o cenário de lutas políticas (afinal, a Educação do Campo teve seu nascedouro em demandas dos movimentos sociais camponeses), **(b)** os esforços de diferentes representações/entidades e dos próprios sujeitos do campo e **(c)** as reflexões que mudaram a estrutura da Educação Brasileira e, em particular, da Educação do Campo, questionamos a mais valia de programas concebidos para a “elevação da escolaridade” de jovens e adultos do campo e para as formações inicial e continuada de educadores/as de escolas do campo. Esses programas, originados em um contexto de duas décadas de discussões e de criação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo e consolidados mediante parcerias estratégicas entre governos federais, estaduais e municipais, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo, ainda que impliquem significativo avanço em iniciativas de cunho governamental, consideradas as demandas dos povos do campo e suas singularidades, e visem ao resgate de saberes locais, nem sempre têm, para além dos discursos que os recobrem, compreendido o campo como lugar de vida também do/a educador/a ou a produção cultural do/no campo que deveria se fazer presente nas escolas.

Essa produção deveria ser o ponto de partida de práticas pedagógicas nessas escolas e a compreensão do campo deveria suplantar uma definição geoadministrativa, configurando-se como

conceito sociopolítico e levando em conta as especificidades (identitárias, representacionais, culturais etc.) de seus sujeitos. Nem sempre, porém, é possível ir além dessas constatações e é também nesse sentido que os/as educadores do campo são interpelados quanto à construção de um fazer pedagógico transdisciplinar, que nunca se encerre em si mesmo, que nunca se torne “pronto” e que viabilize uma escola promotora, de fato, das transformações necessárias ao campo e aos seus sujeitos.

Tanto os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica apresentados quanto as atividades de produções resultantes deles apontaram para algo que destacamos nas linhas iniciais deste estudo: o campo não é apenas um lugar de vida ou de relações pensadas e vividas; o campo é, principalmente, lugar de produção de cultura. Precisamos lembrar, ainda, que a cultura da escola deve ser apreendida não apenas em marcas indiciais de documentos e fontes relacionadas a uma organização burocrática (como a dos manuais – de apresentação e de gestão do *Programa Escola da Terra*, por exemplo – ou a dos roteiros – de organização e apresentação de projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica, como o da UFPE/CAA), mas em práticas educativas que, em sua essência, são heterogêneas e mutantes, como os seus sujeitos. Não se desconsidera a cultura escolar evidenciada em textos de controle do cotidiano da escola do campo (ou das escolas em geral), mas optamos por lidar com a cultura escolar centrada na diversidade de uma construção humana, social e que tem reinterpretado o campo.⁶

Se os discursos dos/as educadores/as que participaram dos distintos momentos de formação da segunda edição (2016) do *Programa Escola da Terra* do sertão pernambucano ainda evidenciam uma educação mais inter- ou multidisciplinar –“(...) gostei mais de matemática e agroecologia porque é o que estou trabalhando, as hortas, os vértices, retas concorrentes, perpendiculares, confeccionar figuras geométricas espaciais” [Ingazeira, 11 de agosto de 2016]; “(...) a aula de ciências humanas me ajudou na educação de jovens e adultos porque estou trabalhando as questões agrárias” [Afogados da Ingazeira, 12 de agosto de 2016]; “(...) a Roda [de diálogo] foi o que me encantou mais, a gente sentiu como ele (Mata Viva) se dava com a terra, a biblioteca matuta, nas outras áreas como foi trabalhado o tema desenvolvimento [Afogados da Ingazeira, 12 de agosto de 2016]; “(...) eles trabalham o tema e espalham nas outras áreas, a fala dos agricultores quando ele disse que era preciso redesenhar o campo, a aula de Rubneuzza muito boa para a gente conhecer as leis, as políticas públicas e os direitos” [Afogados da Ingazeira, 12 de agosto de 2016]; “(...) o Josias trouxe a geometria com a realidade do campo, Conceição se atrapalhou para explicar os modos de produção da região, os

⁶ “(...) enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”. (FREIRE, Paulo. *A Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2004, p. 30).



indicadores de desenvolvimento e os princípios, a língua portuguesa nos ajuda muito e a experiência com o solo” [Afogados da Ingazeira, 12 de agosto de 2016] – a postura deles/delas (e de seus/suas formadores/as) aponta para posições mais críticas diante dos problemas do campo, para perfis investigativos investidos de atitudes inter- e/ou transdisciplinares e para uma consciência transdisciplinar, que lhes viabilizará a percepção da complexidade dos processos educacionais do campo e da dinâmica das realidades de seus entornos.

Conclusões

Mesmo o Estado reconhecendo sua “dívida” com as populações do campo, perpetuam-se, ainda, ações que não garantem uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, ao contrário, elas têm ferido, por vezes, diretamente os direitos conquistados com muita luta e resistência por essas populações. Não é sem motivo que, nos últimos quinze anos, mais de trinta e sete mil escolas do campo foram fechadas⁷; que há grande número de contratos temporários de trabalhadores da educação; que as condições dos veículos utilizados nos traslados intracampo são críticas; e que as classes multisseriadas colocam-se como desafios para os/as educadores/as, visto que eles/elas trabalham com diferentes níveis de escolarização e com a polivalência em áreas de conhecimento.

Além disso, esses/essas educadores/as têm que conhecer os princípios da Educação do Campo e refletir sobre os modelos de sociedade, as formas e as relações de produção e de trabalho no campo, para, assim, fortalecer a luta pelos direitos à terra, à educação, à saúde e às novas políticas culturais, econômicas e ambientais. A partir da problematização sobre essas realidades vivenciadas, eles/elas se apropriarão desses temas e conceitos e buscarão formas de trabalhá-los em suas práticas educacionais, tal como sugerido nos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica.

Debater a Educação do Campo é, portanto, uma oportunidade de pesquisar e de socializar conhecimentos que ajudem a construir uma educação emancipadora e revolucionária para os sujeitos historicamente excluídos, a fim de cooperar, com esse debate, para a construção de uma sociedade na qual a ética, a equidade e a solidariedade sejam vivenciadas por todas e todos. Se, como sujeitos coletivos, compreendermos que “a educação, inclusive a escolar, pode contribuir com a construção da humanidade do ser humano” (SOUZA, 2004, p.18), avançaremos na perspectiva de novas práticas

⁷ Segundo matéria do sítio do MST, em 2014, foram mais de 4mil as escolas do campo a fecharem suas portas. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mas-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

educacional e social que reinventem valores e na aplicação dos preceitos de uma educação transdisciplinar inter-relacionada com a formação e a identidade dos/as educadores/as do campo.

Esse cenário, que configura o campo brasileiro hoje, desafia a vivenciar uma educação que, em sua essência, questione e problematize a realidade na perspectiva de, coletivamente, construir possibilidades de superação e de empoderamento dos sujeitos, a fim de valorizarmos o respeito, a ética, os direitos humanos, a diversidade cultural, as identidades, a segurança alimentar, a agroecologia, ou seja, o bem viver. Para que isso não apenas repita discursos e paradigmas vigentes em um ou outro momento sócio-histórico (como o *exercício de colagem* de alguns documentos norteadores das práticas educacionais do/no campo), mas traduza, de fato, essa formação e identidade (individual, social e profissional), precisamos entender que a consciência transdisciplinar, para além das clarezas epistemológica e metodológica, não prescinde da autoformação, com a qual os/as educadores/as responderão às possibilidades, aos valores e aos sentimentos mencionados e reconhecerão outros tipos de conhecimentos e de realidades, em movimentos incessantes de construção, desconstrução, reconstrução. Compreendemos, então, que a formação transdisciplinar no campo será possível – não apenas como formação complementar à disciplinar –, quando (e quanto mais) Programas e projetos privilegiarem a *autoformação*, a *heteroformação* e a *ecoformação* dos/das educadores/as do campo.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Editora 70/Almedina Brasil, 2011 (Extra Coleção).
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1. Brasília: SECAD/MEC, 03 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília: SECAD/MEC, 03 out. 2013b.
- BRASIL. Poder Executivo. Lei n. 12.960, de março de 2014. Dispõe sobre o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de mar. 2014. Seção 1. P. 1.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica Interdisciplinar na Escola Fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Editora CRV, 2014.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Campo - Políticas Públicas - Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MORAES, Maria Cândida de. **Ecologia dos Saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação - novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

_____. A Formação do Educador a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM Editora, 1999.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e Transdisciplinaridade II**/Coordenação Executiva do CETRANS. Brasília: UNESCO; São Paulo: TRIOM Editora, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Representações. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação quê??**: a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.