

**Cultura, trabalho e saberes do campo na formação de professores do campo em ciências da natureza no Brasil****Culture, work and field knowledge in the training of field teachers in natural sciences in Brazil****Geize Kelle Ribeiro<sup>1</sup>  
Wender Faleiro<sup>2</sup>**

189

**Resumo:** Esse estudo objetiva a discussão da cultura, trabalho e saberes do campo na formação de professores do Campo, para alcançá-lo utilizamos da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. Sobre os PPPs analisados, três abordam com clareza sobre a integração dos saberes produzidos socialmente com a Universidade. Os demais relacionam esses saberes ao desenvolvimento da formação docente para funções plurais, destacando a gestão de processos educativos e formativos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que objetivem a formação autônoma e criativa dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento desses saberes, experiências e ações exige dos cursos de formação de professores a incorporação, sistematização e aprofundamento desses saberes em diálogo com os saberes e concepções pedagógicos e didáticos, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do Campo.

**Palavras chave:** Formação de professores. Formação por área. Ecologia dos saberes.

**Abstract:** This study aims to discuss the culture, work and knowledge of the field in the training of teachers in the field, to achieve it we used the documentary analysis of the Political-

<sup>1</sup> Licenciada em Química e Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – Campus Iporá. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: geize.ribeiro1@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4053-7788>

<sup>2</sup> Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão. Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: wender.faleiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

**Recebido em 10 /08/2020  
Aprovado em 20/10/2020**

Pedagogical Projects of the Degree in Rural Education courses with qualification in Natural Sciences in Brazil. About the analyzed PPPs, three clearly address the integration of socially produced knowledge with the University. The others relate this knowledge to the development of teacher training for plural functions, highlighting the management of educational and training processes and the development of pedagogical strategies that aim at the autonomous and creative training of subjects in the teaching-learning process. The recognition of these knowledges, experiences and actions requires that teacher training courses incorporate, systematize and deepen this knowledge in dialogue with the pedagogical and didactic knowledge and concepts, of school organization, of teaching-learning to guarantee the right to education of the students. countryside people.

**Keywords:** Teacher training. Training by area. Ecology of knowledge.

## Introdução

Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que o conhecimento moderno é, sem dúvida, uma das representações da tensão “apropriação/violência<sup>3</sup>” (dominação/subordinação), sendo que as formas de conhecimento (e de saber, de pensamento) que não se encaixam nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas da racionalidade científica são invisibilizados, independentes de serem relevantes ou compreensíveis. O autor afirma que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009, p. 23).

Então, dialogando com Miguel Arroyo (2014, p. 17), temos

do lado de cá [deste lado da linha] os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá [do outro lado da linha] os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

Usando a expressão “Outros Sujeitos” de Miguel Arroyo (2014) para caracterizar os filhos e as filhas dos coletivos<sup>4</sup> do lado de lá que questionam as políticas públicas, que se fazem presentes nas ações afirmativas e resistem a segregação, podemos dizer que os processos pedagógicos reafirmam abissais na medida em que propõem trazer os Outros Sujeitos para o

<sup>3</sup> Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 29) explica que “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”.

<sup>4</sup> Estes “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9), que lutam e exigem o acesso à escola, à Universidade.

lado de cá, para serem civilizados, largarem a ignorância e a inconsciência, terem um pensamento racional, científico, porque somente por meio do conhecimento produzido do lado de cá é possível ter um percurso exitoso na vida.

Nesse sentido, os Outros continuam sendo vítimas dos processos de desumanização, de inexistência. Por processos de desumanização, entendemos como “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o Ser Menos” (FREIRE, 2017, p. 41), ou seja, nos oprimidos, é a humanidade roubada pelos opressores e nos opressores, a distorção do Ser Mais pela exploração, pela alienação, pela afirmação dos indivíduos como objetos. Já os processos de inexistência são o “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (SANTOS, 2009, p. 23, 24).

Assim, considerando que tudo aquilo que os Outros produzem do lado de lá (do outro lado da linha) é eliminado, é destruído para a partir daí construir as concepções do lado de cá (deste lado da linha), para dar lugar “a um futuro único e homogêneo” (SANTOS, 2009, p. 29), afirmamos, concordando com Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 24), que o pensamento abissal tem como característica fundamental a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”. Tendo em vista que uma das questões do pensamento sociopedagógico é tirar os Outros do lado de lá para estes poderem ser incluídos, ou seja, para que os Outros se reconheçam como Não Outros, isto supõe um modelo de pensamento e de conformação muito mais radical do que produzi-los como marginais, excluídos, oprimidos. É desumanizante! (ARROYO, 2014).

Diante do exposto, contemplamos os aspectos filosóficos e alguns pedagógicos que embasam os PPPs das Licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, o que nos possibilita perceber a ação educativa e pedagógica desenvolvida pela Universidade a partir da compreensão de suas finalidades e objetivos. Veiga (2013, p. 23) menciona que “as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados”, o que concorda com a ideia de Freire (2001, p. 21) ao afirmar que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. Dessa forma, decidimos articular as contribuições de Arroyo (2012a), que aborda os principais aspectos para entendermos a formação de educadores/professores do Campo, com as de Farias e Faleiro (2019), que discutem a formação de professores do Campo entrelaçada aos princípios do

Movimento da Educação do Campo, conforme apresentado no Quadro 1. Vale ressaltar que as categorias levantadas no trabalho de Arroyo (2012a) não estão explícitas no texto, foram elaboradas de acordo com o estudo dos apontamentos do autor. Já em Farias e Faleiro (2019), as categorias estão explícitas.

**Quadro 1** - Articulação entre as noções de formação de professores do Campo segundo Arroyo (2012a) e Farias e Faleiro (2019).

Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo (2012a)	Categorias de análise para a formação de professores do Campo (Farias; Faleiro, 2019)
Superar a formação de protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica	Formação crítica/conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos
Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade	
Superar a fragmentação do conhecimento	
Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais	Protagonismo dos Movimentos Sociais
Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar	Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo
Reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo	
Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital	Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade
Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa)	
-	Formação por Alternância

**Fonte:** Elaborado para o presente estudo (2020).

Reconhecemos que as categorias propostas pelos autores abordam a formação de professores do Campo com mais complexidade e abrangência, o que pode ser esperado, porque Arroyo (2012a) não apresenta categorias especificadamente, mas sim a concepção, definição de formação de educadores do Campo, a discussão do que se espera para a formação desse profissional. No entanto, sempre que necessário recorreremos ao autor para fundamentarmos a nossa discussão. Ressaltamos que o autor ainda destaca em sua abordagem que “A concepção e a política de formação de professores do Campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo” (ARROYO, 2012a, p. 359), o que também valida a nossa escolha. Assim sendo, nesse estudo objetivamos a discussão da cultura, trabalho e saberes do campo na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza no Brasil.

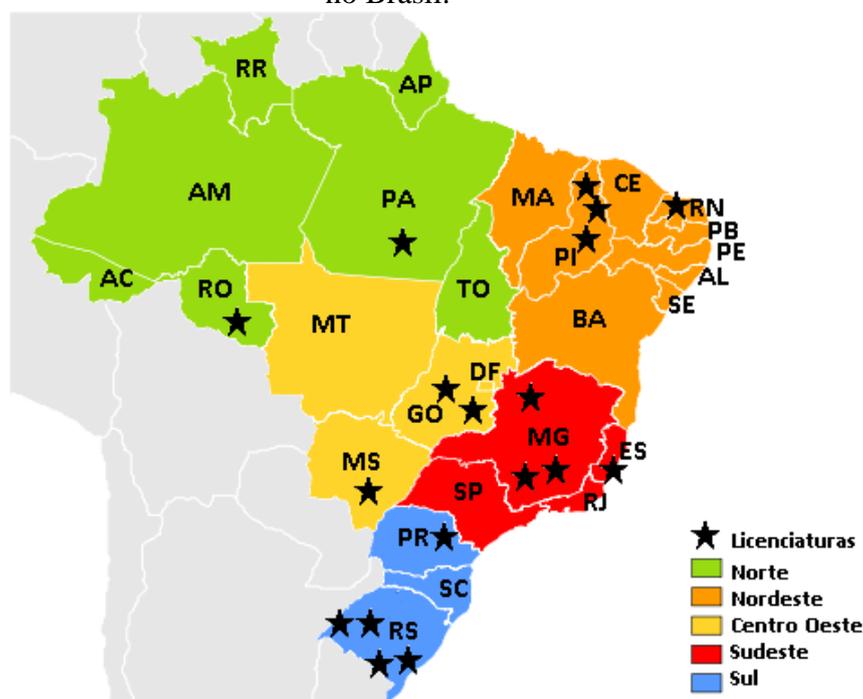
#### METODOLOGIA

Buscando assegurar a construção dos dados para atingir o objetivo deste estudo, utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos

cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise.

Sobre o universo da pesquisa, dos quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que oferecem habilitação em quatro áreas de conhecimento: a) Artes; b) Literatura e Linguagens; c) Ciências da Natureza e Matemática; d) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012), optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza por ser uma recomendação, preferência, do Edital n. 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial), a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais. A Figura 1 indica apenas dezoito cursos no território brasileiro.

**Figura 1** – Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil.



Fonte: FARIAS; FALEIRO, 2019.

Dos 18 cursos, analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente a uma região geográfica do país. Os critérios de seleção das IES, no ano de 2018, foram os seguintes:

- ✓ Serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos).

- ✓ Possuírem o PPP disponível no site oficial das Universidades (9 cursos).

Como a amostragem ainda era grande foi adotado alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil: Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste foi levada em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis. Para a região Centro-oeste, os pesquisadores não possuem nenhum vínculo com a instituição. E, para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 2 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra “P” seguida de um número.

**Quadro 2** – Identificação das cinco Universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza.

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

Fonte: Elaborado para o presente estudo (2020).

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados. Apesar de esse método ser marcado pelos “[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2018, p. 9), destacamos que a referida autora traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em “uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (p. 10).

### Resultados e Discussão

Muito do que é produzido em nossa sociedade é tido como não-existente, é invisibilizado à nossa realidade. Um exemplo, é o grafite e a pichação, são tipos diferentes de letramento e não se enquadram no letramento dominante. Assim, quem os fazem são considerados baderneiros, imorais e rebeldes. Entretanto, Street (2006) refere-se às diferentes

práticas de letramento, as quais estão relacionadas a contextos culturais e sociais específicos, sendo enganoso o pensar que existe apenas uma única e compacta forma de se letrar. É nesse sentido que, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe a *Sociologia das Ausências* para tentar demonstrar que existem outras realidades diferentes dessa realidade ocidental moderna. Logo,

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 29, 30).

Para Santos (2007), existem cinco *modos de produção de ausências*<sup>5</sup> em nossa sociedade, mas nosso enfoque é em apenas um - mesmo reconhecendo que os demais podem interferir intrinsecamente nos processos educativos – a *monocultura do saber e do rigor*, que considera apenas o conhecimento científico como saber rigoroso, as demais formas de conhecimento não têm validade, nem as práticas sociais que são embasadas nestes conhecimentos alternativos. Logo, não somente as diferentes formas de conhecimento são ignoradas, mas o povo, cujas práticas são construídas sob estes conhecimentos. Todo conhecimento produzido nessa designação é tido como não-crível, inexistente e invisível. Novamente, tudo que é produzido do outro lado da linha é desconsiderado. Arroyo (2012b, p. 82) acrescenta que:

A diversidade de Movimentos Sociais vem mostrando o jogo político desse ocultamento. O Campo, o trabalho na agricultura camponesa, a vida e a educação são mais do que ocultados, são pensados como irrelevantes. As pesquisas, as análises, as políticas têm sido seletivas em função do que na sociedade e no próprio pensamento educacional é considerado ou não relevante. A relevância é pautada pelo que é considerado relevante às áreas de concentração e às prioridades políticas, gestoras dos órgãos acadêmicos e da gestão do sistema. Não o que é relevante em si e menos para que coletivos sociais; nesse caso, os povos do Campo.

Entretanto, os *Outros Sujeitos* demonstram que toda experiência social produz conhecimento, como já mencionado. Em consequência disso, ocorre a tomada de consciência dos *Outros* de sua desumanização, o que desestabiliza as pedagogias hegemônicas, que ao ver os sujeitos do processo educativo como objetos em adaptação, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, atendem aos interesses dos opressores. Desse modo, desorganiza a suprema acomodação da educação e deturpa a concepção “bancária” da educação, que de acordo com

<sup>5</sup> Segundo Santos (2007), não existe apenas uma forma de produzir ausências. Ele cita a 1) monocultura do saber e do rigor; 2) a monocultura do tempo linear; 3) a monocultura da naturalização das diferenças; 4) a monocultura da escala dominante; e a 5) monocultura do produtivismo capitalista. As quais, para a superação desses padrões abissais devem ser substituídas, respectivamente, por: 1) ecologia dos saberes; 2) ecologia das temporalidades; 3) ecologia do reconhecimento; 4) ecologia da transescala; 5) ecologia das produtividades.

Paulo Freire (2017), considera o professor como detentor de todo o saber e o aluno como o que nada sabe, ou seja, os alunos são os depositários e o professor, o depositante, tendo como principal objetivo doutrinar as pessoas a acomodarem passivamente com a opressão do mundo, adequar essas pessoas ao mundo.

Logo, apesar dos *Outros* terem decretada sua inexistência, afirmam-se existentes, reagem ao silenciamento e ocultamento, não se conformam com o pensamento inferiorizante, não se reconhecem marginalizados/marginais, excluídos, desiguais e mostram-se conscientes, politizados e se fazem presentes como atores na escola, na sociedade, na política, na cultura e na produção de saberes, posto que ao se organizarem para agir, lutar e resistir às formas de pensa-los e segrega-los exigem “o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (ARROYO, 2014, p. 12).

Neste aspecto, os *Outros*, inicialmente, submetidos ao padrão da apropriação/violência, agora são emergidos na tensão dialética *regulação/emancipação*. Como exemplo, citamos os Movimentos Sociais que produzem saberes, mas que por se diferirem do conhecimento científico muitas vezes são desvalorizados e invisibilizados. Nilma Gomes (2017, p. 28) ressalta que o(s) movimento(s) social(is), “ao agir social e politicamente, reconstrói [reconstróem] identidades, traz [trazem] indagações, ressignifica [ressignificam] e politiza [politizam] conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Sobre o padrão *regulação/emancipação*, considerando o saber, o conhecimento, tendo como fundamento a argumentação de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 52) de que “somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos”, temos dois tipos de conhecimento presentes na matriz da modernidade social: o conhecimento *regulação* e o conhecimento *emancipação*. No primeiro, a ignorância representa um caos da sociedade indomada e indomável e o conhecer, o saber, é ordem; já o segundo, a ignorância está na incompetência de reconhecer os *Outros* como iguais e transformá-los em objetos (colonialismo) e o saber, na autonomia solidária. Resumindo: no conhecimento *regulação*, o conhecer vai do caos à ordem; no conhecimento *emancipação*, vai do colonialismo à autonomia solidária.

Contudo, o conhecimento *regulação* tem dominado a modernidade ocidental por causa do seu ajuste, da sua conformação com o sistema capitalista, recodificando o conhecimento *emancipação*. Isso acontece porque o povo entende a solidariedade como caos, como algo perigoso, que precisa ser controlado e o que antes era considerado conhecimento (autonomia

solidária) passa a ser ignorância, e vice-versa. Em outras palavras, no conhecimento emancipação, o colonialismo passa a ser conhecimento e a autonomia solidária, ignorância, logo, o colonialismo é uma forma de ordem (SANTOS, 2007).

Desse modo, para a superação desses padrões abissais é necessário um confronto com uma resistência ativa, pois, caso contrário, por mais cruéis e radicais que sejam as práticas do pensamento abissal, ele continuará a autorreproduzir-se e a injustiça e/ou exclusão social e cognitiva continuará a propagar-se. Assim, para realmente haver justiça social precisa existir justiça cognitiva; para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas e os conhecimentos ausentes estejam presentes. É urgente reinventar o conhecimento emancipação; fazer que os conhecimentos descredibilizados, invisíveis, estejam disponíveis; que a monocultura do saber e do rigor seja substituída por uma *ecologia dos saberes*. Logo, “isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um **pensamento pós-abissal**” (SANTOS, 2009, p. 41, grifo nosso). O autor continua afirmando que:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. [...] Uma concepção pós-abissal de marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul global, que são oprimidas mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global. Da mesma forma, reivindica que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano (SANTOS, 2009, p. 43,44).

Por conseguinte, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Embasados em Boaventura de Sousa Santos (2009), reiteramos que a ecologia de saberes se baseia na possibilidade de usar o conhecimento científico em diálogo com a pluralidade de conhecimentos (laico, popular, indígenas, camponês etc.), e não como única forma de saber, identificando qual o tipo, que intervenção, que estes diferentes saberes produzem na nossa realidade. E, é nesse viés, que o conhecimento emancipação precisa ser reinventado, ou seja, o conhecimento emancipação tem que ser uma ecologia de saberes. Mas, para isto, grandes e exigentes desafios deverão ser enfrentados, uma vez que “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza” (SANTOS, 2007, p. 54).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 54, grifos nossos), “o primeiro desafio é o **reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica**”. E por que isso é um desafio? O autor salienta que a hegemonia “moderna” não é mais apenas uma tentativa de consenso, de que tudo o que é produzido do lado de cá é bom para todos, mas também de que tudo o que é produzido do lado de cá deve ser aceito, porque não tem como evitar, não tem uma alternativa. Para que, de fato, haja uma utopia crítica é preciso romper com o silêncio, que é resultado do silenciamento pelo contato colonial, que destruiu muitas das culturas que existiam, é preciso não existir reprodução do silenciamento, mas diálogo que produza autonomia.

O segundo desafio é a *diferença*, que para ser superada é preciso encontrar um diálogo interdisciplinar entre as diferentes filosofias, “é preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender” (SANTOS, 2007, p. 57). Já o terceiro desafio é a ideia de *distinção entre objetividade e neutralidade*, uma vez que todo saber é contextualizado com a cultura, o que não permite que possa ser isolado totalmente. O quarto desafio é *desenvolver subjetividades rebeldes*, além de apenas subjetividades conformistas e isso só será possível se descobrirmos como intensificar a vontade, considerando que “todos os nossos conhecimentos têm um elemento de *logos* e um elemento de *mythos*, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca” (SANTOS, 2007, p. 58). Por fim, o quinto desafio é uma *tentativa de criar uma Epistemologia do Sul*, a qual tem como exigência primordial o pós-colonialismo social e/ou cultural do outro lado da linha, do Sul global<sup>6</sup>, em outras palavras, é uma tentativa de aprender com o Sul global através de uma Epistemologia do Sul.

Nesta perspectiva, Nilma Gomes (2017) defende a possibilidade de construir uma teoria crítica educacional a partir dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, considerando que o autor faz “crítica à modernidade ocidental e ao tipo de ciência por ela (e nela) produzido” (GOMES, 2017, p. 43), além de possuir algumas aproximações com a visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como libertação, tais como: “inquietude epistemológica e política

<sup>6</sup> Sul global é uma metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos (1995, apud SANTOS, 2009, p. 44), para designar o “sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo e pelo colonialismo”. Farias e Faleiro (2019, p. 32) ainda reiteram que “o Sul se refere a todos os grupos sociais que foram sufocados em seus processos de vida e suas epistemologias pela dominação epistemológica europeia, que levou a invisibilidade e sufocamento de uma diversidade de formas de saberes”.

desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e a sua aposta nos processos de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 44).

Com efeito, a escola deve priorizar os conteúdos significativos, relevantes (SAVIANI, 1999), mas também deve respeitar a leitura particular do mundo em que o povo está inserido. Farias e Faleiro (2019, p. 211) enfatizam que:

O Movimento de Educação do Campo surge a partir das demandas dos Movimentos Sociais por uma educação vinculada com a justiça social [...] Busca a produção/construção de processos educativos que tenham como ponto de partida e chegada a cultura, trabalho e conhecimentos que são enunciados pelos sujeitos do Campo. Ou seja, a consolidação de uma educação que reconheça e fortaleça a vida concreta dos sujeitos do Campo, seus modos de vida, de expressão cultural, modos de produção, modos de educação formal e informal e suas relações subjetivas com a natureza.

Logo, se a cultura, os conhecimentos, os saberes, desse povo são desrespeitados, implica numa invasão cultural, por se impor a cultura dos invasores sobre os invadidos, o que caracteriza-se como uma forma de dominação. Dessa forma, os dominadores afirmam, em alto e bom som, que o povo é incapaz, inculto, inferiores e preguiçosos, que para ser “alguém na vida” precisa ser submetido às condições de uma ‘cultura do êxito e do sucesso pessoal’” (FREIRE, 2017, p. 212). Nesse sentido, considerando a escola, mais especificadamente, a sala de aula como um ambiente completamente heterogêneo, é de suma importância que se pense/reflita sobre práticas pedagógicas que superem o pensamento abissal/colonizador e que realmente valorize/reconheça outras formas de conhecimentos/saberes, que compreenda os diferentes modos de ver o mundo, de comportamentos sociais, de valores, de moral, enfim, as diferenças culturais de cada indivíduo que está em uma sala de aula.

Perante o evidenciado, em P-1 (2014, p. 22, grifos nossos) é assinalado que o/a egresso do curso deve apresentar competências e habilidades de: “*compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social*” e “*apropriação das categorias teóricas básicas e métodos de construção científica da área da docência que permitam a continuidade dos estudos*” (P-1, 2014, p. 22, grifos nossos). Sobre essa última competência e habilidade citada, ela é também mencionada em P-2. Acreditamos que essa consciência do processo histórico do conhecimento científico auxilia na compreensão de que outros saberes também são importantes para a nossa compreensão da realidade. Saviani (1999, 2016) nos alerta que a nossa prática social é o ponto

de partida e de chegada ao processo de ensino-aprendizagem, o que muda é a nossa compreensão em relação à mesma.

O P-3 (2017, p. 15, grifos nossos) tem como um dos objetivos do curso a contribuição

*para a formação de profissionais capazes de compreender o **processo histórico da produção de conhecimento científico** e suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética e econômica, para assim intervir no espaço vivido, com uma concepção de educação referenciada num paradigma do Campo.*

Bem como a criação de “*condições favoráveis aos profissionais **para compreenderem e valorizarem as diferentes linguagens manifestadas na dinâmica das sociedades contemporâneas***” (P-3, 2017, p. 16, grifos nossos). Tal concepção, porém, não é assinalada em P-4.

O P-5 (2013, p. 39, grifos nossos) aborda que o profissional formado no curso “*terá o compromisso precípua com a escola pública de qualidade, sendo constituído como elemento integrador e socializador dos **conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando-os com os conhecimentos da cultura do Campo***”.

Destarte, vemos que os PPPs, que apresentam essa concepção de compreensão do processo histórico da ciência, apontam que é isso que levará o/a formando/a a entender suas relações com o meio, seja de ordem social, cultural, política, ética e econômica, e a valorizar os diferentes modos de pensar e de se pensar, de ser mais, de se reconhecer e se fazer presença na sociedade.

É importante fazermos um adentro sobre a definição de saber, o que Gomes (2017, p. 64-65) apresenta, fundamentada em Mrech (1999):

Chamaremos de **saber** uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia a dia. Paralelamente ao conhecimento, o saber também pode ser entendido como um *continuum* entre dois extremos: de um lado um **saber bruto**, caracterizado pela ausência do sujeito enquanto desejo de mudar e de buscar novos conhecimentos ou estabelecer conexões entre os mesmos; do lado oposto um **saber lapidado**, caracterizado pela presença do sujeito enquanto desejo de ultrapassar os limites da relação com os conhecimentos adquiridos (grifos nossos).

É dessa forma que compreendemos o reconhecimento e/ou a incorporação dos saberes dos oprimidos na prática docente, como instrumento de luta para superação das desigualdades socio-históricas nas quais foram submetidos. Arroyo (2014, p.10) escreve: “A consciência

política dessas populações<sup>7</sup>, com suas presenças e movimentos, exige radicalizar as políticas e as teorias e práticas educativas” e ainda completa afirmando que:

Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que forma e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais (ARROYO, 2014, p. 14).

Por isso, essa categoria nos ajuda a entender que na medida em que os/as educadores/as, militantes dos Movimentos Sociais, chegam às Instituições de Ensino Superior, eles carregam consigo as experiências sociais, culturais, valores, mostrando-se como sujeitos nas relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, o que revoluciona todo pensamento social, pedagógico. Mesmo reconhecendo que as políticas públicas educacionais não foram pensadas para esses povos, eles se fazem presentes, se afirmam como sujeitos de direito. Nisso, o trabalho docente e educativo é desestabilizado e é obrigado a mudar a visão genérica de aluno. Entendemos por visão genérica de aluno aquela que vê os alunos como indivíduos indistintos, que o mesmo conteúdo, método elaborado para um é eficiente para toda a sala, desde que escute e aprenda o que lhe está sendo passado.

Essa “é uma visão bem simplista e empobrecedora de sociedade, de escola, de sala de aula e de ser humano e do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 232). Precisamos mudar a nossa forma de ver educação, porque toda sala de aula é heterogênea, não somos iguais. Afinal, as desigualdades escolares, seja entre escolas públicas e privadas, sejam entre escolas do Campo e urbanas, seja entre escolas centrais e das periferias, são a expressão escolar das desigualdades sociais. Uma vez que o sistema escolar acaba selecionando/segregando o direito de trabalho:

É mais fácil prometer escola de qualidade, letramento na idade certa, provas nacionais unitárias por desempenhos do que mexer na cultura e nas estruturas escolares, seletivas, segregadora, reprovadoras, que condenam ao trabalho informal, de sobrevivência, milhões de jovens e adultos reprovados, sem o carimbo escolar para concorrer sequer no mercado de emprego (ARROYO, 2014, p. 235).

Freire (2018, p. 31) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, que é por meio de suas experiências sociais que o professor pode discutir com os alunos a

<sup>7</sup> Dessas populações refere-se aos “[...] grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à Universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9).

realidade concreta e a partir daí associar aos componentes curriculares, dando sentido ao que está sendo ensinado:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Então, o reconhecimento desses saberes, experiências e ações exige dos cursos de formação de professores a incorporação, sistematização e aprofundamento desses saberes em diálogo com os saberes e concepções pedagógicos e didáticos, de organização escolar, de ensino-aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do Campo.

Sobre os PPPs analisados, três abordam com clareza sobre a integração dos saberes produzidos socialmente com a Universidade. Os demais relacionam esses saberes ao desenvolvimento da formação docente para funções plurais, destacando a gestão de processos educativos e formativos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que objetivem a formação autônoma e criativa dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, P-2 (2013, p. 15) traz a questão de se conhecer o local nos espaços escolares como forma dos educandos interagirem com o meio social e intervirem nesta realidade e dos professores refletirem sobre sua práxis:

*Uma das principais questões que rondam o debate acerca da convivência com o semiárido diz respeito ao clima, pois embora o semiárido brasileiro seja um dos mais chuvosos do mundo, as ações no sentido de captação de água das chuvas ainda são incipientes e acentuam as dificuldades para as populações da região. Ademais, as representações sociais acerca da região semiárida evidenciam uma concepção equivocada do espaço e de suas populações, na medida em que são propagadas apenas ideias de estiagem, vegetação seca, solo estorricado, pessoas desnutridas, entre outras. Para Malvezzi (2007), a grande questão que se coloca para a convivência com o semiárido está na adaptação inteligente ao clima local, aproveitando-se as riquezas deste ambiente sem desrespeitar o seu ecossistema. O autor refere-se, ainda, a importância de que o aprendizado para a convivência com o semiárido comece nos espaços escolares, a partir da proposição de mudanças no processo educacional, nos Currículos, metodologias e nos materiais didáticos. Corroborando com tal posicionamento, Mattos (2004) afirma que a educação presente no semiárido reproduz uma visão equivocada da região, reforçando preconceitos e estereótipos marcados pela miséria e improdutividade, inviabilizando, deste modo, que sejam trabalhadas as suas potencialidades.*

P-3 (2017), a formação docente deste curso habilita os/as licenciados/as a “produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de Movimentos Sociais,

*pesquisas e intervenções socioeducacionais” (p. 8) e possibilita “melhor e maior integração entre os Movimentos Sociais Rurais e a Universidade, promovendo uma troca de experiências entre os sujeitos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as diferentes práticas” (p. 16).*

A mesma concepção é descrita em P-4 (2014, p. 87) como:

*O licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas de forma inovadora por Movimentos Sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, entre outros segmentos.*

Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 361) garante que:

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do Campo para a formação de todo profissional de Educação Básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos Currículos.

Além disso, Arroyo (2012b) ainda relaciona trabalho e Educação no Campo à questão política, abordando a importância de desocultar os confrontos e tensões de classe no Campo, tornando visíveis essas macrolutas dos Movimentos Sociais e dos trabalhadores com a burguesia agrária, o agronegócio e o Estado, que tornam irrelevantes os povos do Campo e sua educação:

Os Movimentos Sociais mostram que esses ocultamentos e esse jogo de produzir uns sujeitos, uns objetos e umas políticas como relevantes e outras como irrelevantes faz parte de um jogo político por um projeto ou outro de Campo, de sociedade, de agricultura camponesa ou capitalista. [...] Do Campo vem pressões por uma imaginação sociológica e epistemológica, política e crítica para o pensamento educativo. Por outra hierarquia de relevâncias teóricas e políticas no próprio campo da educação. Outras pedagogias (ARROYO, 2012b, p. 83, 85).

Vale ressaltar que concordamos com o autor ao afirmar o trabalho como princípio educativo. Mas esse avanço só se torna possível à medida que tem seu lugar na teoria pedagógica e docente, sendo necessário explorarmos em nossas práticas as potencialidades formadoras, humanizantes do trabalho. Arroyo (2013, p. 91) argumenta que

Se toda a história não é senão a produção do ser humano pelo trabalho humano, como profissionais da educação, da formação humana, somos obrigados a entender as potencialidades do trabalho como princípio educativo e a explorar em nossas práticas e didáticas as potencialidades formadoras que levamos às escolas como educadores-trabalhadores e que os educandos atrelados às vivências de trabalho levam às salas de aula.

E complementa que quando o fato de trabalhar não é só um quesito para adultos, mas uma questão de sobreviver desde criança, não se pode esquecer os saberes das resistências, pois

é “[...] através do trabalho que nos descobrimos sujeitos de direitos” (ARROYO, 2013, p. 98).

Direito à vida, comida, saúde, moradia, educação, proteção, aos bens culturais e ao cuidado.

Direito a sobreviver.

Nessa diversidade de locais, de situações de trabalho em que as crianças e os adolescentes populares estão inseridos, aprendem saberes sobre o mundo, a cidade, o Campo, a sociedade, a condição de classe social, de gênero, de raça, de espaço. Aprendem saberes sobre si mesmos, sobre os modos tão diferentes de ser-viver a infância, a adolescência, de ser menino, menina. Nessa diversidade de situações, aprendem as segregações de gênero, raça, moradia, classe social. Na sua inserção precoce nas lutas pela vida são obrigados a aprender como funciona a sociedade e como se reproduzem as relações sociais, políticas. Obrigados a aprender cedo que são vítimas da acumulação-segregação do espaço, da moradia, da terra, da comida, da riqueza e pobreza. Vão se apreendendo, socializando, sabendo de si e de seus coletivos de origem. Saberes que exigem sensibilidade pedagógica para tratá-los, entendê-los e entender-se. Exigem formação que cultive essa sensibilidade (ARROYO, 2013, 94-95).

Trazendo essa abordagem para nossas análises, apenas dois documentos expõem com clareza o princípio educativo do trabalho. P-1 (2014, p. 15) traz que

*Para dar conta desta compreensão [sobre o materialismo histórico-dialético], a “Categoria Trabalho” se constitui no eixo integrador das interconexões dos saberes que fazem parte dos conceitos estruturantes desta teoria. Destaca-se como o mais importante, pois para tal concepção o “Trabalho”, em qualquer modo de produção é a forma por excelência, como o homem adquire o atendimento as suas necessidades vitais.*

Mais à frente, P-1 (2014, p. 18) cita que os educadores compreendem o trabalho como “um dos mais importantes elementos formativos das pessoas” e citam Frigotto (2010, p. 18), que está transcrito a seguir por julgarmos importante para o entendimento da afirmação: “trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros” e completam que

*O princípio educativo do trabalho deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever de ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais (FRIGOTTO, 2010, p. 20 apud P-1, 2014, p. 18).*

P-4 (2014, p. 41) também justifica o trabalho como princípio educativo:

*A educação tem que estar vinculada ao trabalho: na Educação do Campo, o debate do Campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, debate de Campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no Campo, que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no Campo. Isso demarca uma concepção de educação e integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.*

Percebemos que ambos documentos defendem que saberes aprendidos no trabalho não podem ser ignorados e sim, reconhecidos, explorados, tratados didática e pedagogicamente como um tipo de saber social produzido. Arroyo (2013, p. 89) sustenta que o “trabalho pode ser estruturante da relação homem-natureza, da produção cultural, das ciências, das artes e das letras. O trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas”. E para isso é preciso abrir espaços no Currículo para incorporar os saberes do trabalho como direito de todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LEdoC, sem dúvida, tem contribuído pela emergência do movimento em defesa da Educação do Campo, na medida que oportuniza a entrada dos trabalhadores camponeses no ambiente universitário. É importante destacarmos que o professorado preparado nas bases dos princípios formativos dessa modalidade de graduação é uma possibilidade de construir espaços de formação docente comprometidos com a realidade concreta.

Ressaltamos com relação aos aspectos curriculares que todos os documentos se posicionam interdisciplinares na forma de organização do Currículo, estimulando o diálogo entre conhecimentos e saberes de modo coletivo/cooperativo, participativo e corresponsável. Esse entendimento é muito importante e desafiante, haja vista que é esperado que o/a professor/a do Campo atue com práticas interdisciplinares e isso não é uma realidade dos outros cursos de formação de professores. Além disso, é válido salientar que apenas P-5 adota no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e sociais o uso de temas transversais, tomando a Agroecologia em defesa de um Campo Camponês.

Com isso, sobressai-se a essencialidade de construirmos PPPs na dimensão emancipatória e não numa perspectiva regulatória, fechado em si, regulador e normatizador, descontextualizado da realidade local. E no caso da LEdoC, um PPP que afirme o curso articulado com um projeto de sociedade que seja democrática e com um projeto de Campo

voltado para os Movimentos Sociais do Campo e seus sujeitos. É imprescindível analisarmos em que compromisso político e social, competência epistemológica e científica, as IES estão implantando seus cursos, pois não podemos correr o risco de potenciarmos o discurso hegemônico, capitalista e conversador.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 359-365.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de Campo. In: **Trabalho e educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 21, n.3, set. /dez. 2012b, p. 81-93.
- FARIAS, Magno Nunes. FALEIRO, Wender. **Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**, 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela. SANTOS NETO, José Leite dos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação do Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>, acesso em 26/06/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013