



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS – XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



FLÁVIA AMÂNCIO CARNEIRO

**(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS:
INDAGAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO**

CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

2021

FLÁVIA AMÂNCIO CARNEIRO

(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS:
INDAGAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do estado da Bahia, como etapa obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Jucilene Lima
Ferreira

CONCEIÇÃO DO COITÉ

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C289(

Carneiro Amancio , Flávia

(Auto)biografias de professoras: indagações sobre a identidade da escola do Campo. / Flávia Carneiro Amancio . - Conceição do Coité, 2021.

82 fls.

Orientador(a): Professora Dra.Maria Jucilene Lima Ferreira .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED, Campus XIV. 2021.

1.Educação do Campo. 2.Narrativas (Auto)biográficas. 3.Identidade. 4.Escola do Campo. 5.Docência .

CDD: 001

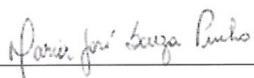
FLÁVIA AMANCIO CARNEIRO

(AUTO)BIOGRAFIA DE PROFESSORAS:

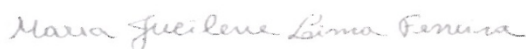
INDAGAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO.

Texto. Final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia- UNEB, CAMPUS XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

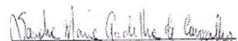
Conceição do Coité, ____ de _____ de _____.



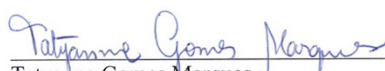
Maria José Souza Pinho
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia- UNEB.



Maria Jucilene Lima Ferreira
Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília
Universidade do Estado da Bahia – UNEB.



Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará.
Universidade Federal do Ceará- UECE.



Tatyanne Gomes Marques
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela permissão em vivenciar cada momento do MPED e a realizar um sonho de me tornar Mestre em Educação.

Agradeço a toda minha família, carinhosamente meu pai in memoriam Gerinaldo, meu irmão Bruno e minha cunhada Jamila, minha sobrinha Ana e meu sobrinho Miguel, minha irmã Bruna e meu cunhado Igor, meus sobrinhos Murilo e Augusto, minha irmã Itana pelo apoio incondicional e por compreenderem minhas ausências nos mais diversos momentos, em especial a minha mãe Valdecy, que dividiu comigo muitas responsabilidades e por todo amor, carinho e cuidado.

Agradeço imensamente ao meu companheiro de vida e de luta social e política Assis, por todo amor, atenção, compreensão e colaboração.

Agradeço infinitamente a minha orientadora Jucilene, por todo profissionalismo, empenho, carinho, cuidado e atenção.

Aos amigos e colegas de trabalho do CEJC, que acompanharam de perto esse meu processo form(ativo)/investigativo.

Aos amigos que, perto ou mesmo longe em distância, sempre estiveram presentes na minha vida colaborando como puderam e compreendendo minha distância.

Sou grata à UNEB e a todo o MPED pela oportunidade, experiências, compartilhamentos, especialmente aos colegas, amigas e amigos de turma, às professoras e professores, funcionárias e funcionários por todo apoio.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagem) pelas discussões e colaborações e GEPEC (Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e emancipação Humana).

Por tudo e por todos e todas,

Expresso aqui a minha mais completa e indescritível gratidão!

LISTA DE QUADRO

Lista de Quadro 1 – Cronograma das Ações da Pesquisa

Lista de Quadro 2 – Perfil das Professoras

Lista de Quadro 3 – Cronograma das Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT- Conhecer, Analisar e Transformar

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEJC- Colégio Estadual João Carneiro

CESCON- Centro de Educação Superior de Conceição do Coité

CIPA- Congresso Internacional da Pesquisa (auto)biográfica

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19- Coronavírus

EMJLA- Escola Municipal José Lopes Araújo

ESPIN- Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional.

FNDCT- Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC- Ministério da Educação

MHD- Materialismo Histórico-dialético.

MPED- Mestrado Profissional de Educação e Diversidade

MST – Movimento Sem Terra

ONU- União das Nações Unidas

PETI- Programa de Combate e Erradicação do Trabalho Infantil

PMDE- Programa Manutenção e Desenvolvimento da Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD do Campo– Plano Nacional do Livro Didático do Campo

PNTE- Programa Nacional de Transporte Escolar

PPGEDUC- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB_ Universidade do Estado da Bahia

CARNEIRO, F. A. (Auto)biografia de professoras: indagações sobre a identidade da escola do campo. 75f. 2021. Texto final (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

RESUMO

O texto problematiza a identidade da Escola do Campo, a partir das narrativas (auto)biográficas de professoras que atuam nas Escolas do Campo: Escola Municipal José Lopes Araújo e Colégio Estadual João Carneiro, do povoado de Vila Carneiro em Conceição do Coité- Bahia. O estudo foi desenvolvido na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, considerando as seguintes indagações: Como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade da escola para a Educação do Campo? E que relação as educadoras estabelecem ou estabeleceram com as Lutas Sociais camponesas e como isso se reverbera no trabalho pedagógico? Objetivou-se compreender como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade das referidas escolas para a Educação do Campo, bem como examinar a relação estabelecida pelas professoras com os Movimentos Sociais Populares do Campo, pois entende-se que esta relação implica na forma como as professoras atuam em relação a sua própria vida e no mundo. Os procedimentos metodológicos pautaram-se na abordagem (Auto)biográfica, com entrevista narrativa, para a análise posterior. Os resultados apontam que as professoras consideram a identidade das escolas fragilizada, do ponto de vista da percepção da Educação do Campo e, na mesma medida, evidenciam potencialidades para o fortalecimento desta identidade quando questionam o material didático utilizado pela escola, quando reconhecem a importância dos Movimentos Sociais Populares do Campo, quando demonstram relação de afeto e pertencimento com o próprio Campo. Há falta de formação específica sobre o Projeto da Educação e ausência de vinculação da docência com a agenda política dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Conclui-se afirmando que acabe a cada um de nós, alinhar forças, criar estratégias de luta, "freiriar" e "esperançar" para romper os discursos "necropolíticos" e a partir daí, pensar um novo mundo possível.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola. Identidade. Práxis

CARNEIRO, F. A. (Auto)biography of teachers: questions about the identity of the rural school. xxf. 2021. Final text (Professional Master's in Education and Diversity - MPED) – State University of Bahia, Conceição do Coité, 2021.

ABSTRACT

The text problematizes the identity of Escola do Campo, from the (auto)biographical narratives of teachers who work at Escolas do Campo: Escola Municipal José Lopes Araújo and Colégio Estadual João Carneiro, in the village of Vila Carneiro in Conceição do Coité- Bahia. The study was developed from the perspective of Historical-Dialectical Materialism, considering the following questions: How did the educators receive and relate to the change from the school's identity to Rural Education? And what relationship do educators establish or have established with peasant Social Struggles and how does this reverberate in pedagogical work? The objective was to understand how the teachers received and related to the change in the identity of these schools for Rural Education, as well as to examine the relationship established by the teachers with the Popular Social Movements of the Countryside, as it is understood that this relationship implies the way teachers act in relation to their own lives and in world. The methodological procedures were based on the (Auto)biographical approach, with a narrative interview, for further analysis. The results show that the teachers consider the identity of the weakened schools, from the point of view of Rural Education and, to the same extent, show potential for strengthening this identity when they question the teaching material used by the school, when they recognize the importance of Popular Social Movements in the Countryside, when they demonstrate a relationship of affection and belonging with the Countryside itself. There is a lack of specific training on the Education Project and a lack of link between teaching and the political agenda of the Rural Popular Social Movements. It concludes by saying that it is up to each of us to align forces, create strategies of struggle, "freiriar" and "hope" to break the "necropolitical" discourses and from there, think of a new possible world.

Keywords: Rural Education. School. Identity. Praxis

SUMÁRIO

1. NARRANDO UMA (AUTO)BIOGRAFIA

2. HORIZONTE TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 Retratos (Auto)biográficos das Professoras participantes da pesquisa

3. ESCOLA DO CAMPO E LUTA DE CLASSES: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 Relação das Professoras com os Movimentos Sociais

4. PRODUTO DA PESQUISA

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.

APENDICE B – IMAGENS APRESENTADAS NA MÍSTICA DAS RODAS DE CONVERSAS.

APENDICE C – MAPAS DO ESTADO DA BAHIA, DO TERRITÓRIO DO SISAL, DA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ E DO POVOADO DE VILA CARNEIRO.

APENDICE D – GOOGLE FORMULÁRIO DE COLETA DE INFORMAÇÃO SOBRE AS PROFESSORAS DA PESQUISA

1. NARRANDO UMA (AUTO)BIOGRAFIA

Eu me chamo Flávia Amâncio Carneiro, meu registro de nascimento diz que nasci às 15h30m de 12 de dezembro de 1976. Adoro esse mês, Natal, confraternização, amor, sentimentalismo, reencontros, presentes, beijos, abraços, saudades, encerramentos, férias, nascimento; ele é especial. Quando criança, nunca consegui esperar a noite de Natal para abrir o presente. Era simples, lembro-me bem de um Papai Noel me entregando um conjunto de marmitas coloridas. O mais interessante no Natal era o dia seguinte, todas as crianças se encontravam pela manhã para mostrar os brinquedos e aí compartilhar com todos. Como estamos falando de dezembro, logo vieram lembranças dos meus aniversários. Sempre pedia uma festinha, aguardava uma surpresa, mas era um dia especial apenas para mim e comum para os outros. Nem um beijo, abraço ou um feliz aniversário.

A partir desses sentimentos, percebo que é com o outro que nos constituímos, como mostra Vygotsky (2008) em seus escritos sobre as relações sociais. Talvez isso explique a ausência de sensibilidade de meus pais em épocas comemorativas individuais. Essa memória põe em discussão dois aspectos: recursos financeiros escassos e nessa condição material concreta do seu meio de sobrevivência não permitia uma festividade e sua relação cultural humana não possibilitou o desenvolvimento das relações mais afetivas com o outro indivíduo. Por isso, a ausência de expressões de afeto.

Minha infância foi muito divertida. Naquela época, as crianças ajudavam em casa. Eu olhava os irmãos, cuidava da casa e até trabalhava como vendedora. Todos os finais de semana eu tinha uma tarefa, vender doces. Pela manhã e à tarde ficava em frente à casa de minha bisavó; quando havia futebol, comercializava no campo, e durante a semana, minha mãe fazia doces e eu saía, no horário do almoço, batendo de porta em porta perguntando: “- Quer doce?” Ficava feliz quando vendia a bandeja toda de doces, mas ficava triste quando não vendia muito.

Além dos afazeres, havia várias brincadeiras que juntavam todos os garotos e garotas da Vila, como pega-pega, baleado, salve latinha, esconde-esconde, cantigas de roda, dois-dois-passarão, boca de forno, anelzinho, chicotinho queimado, bandeirinha, barra-manteiga, sete pedrinhas e muitas

outras. Minhas brincadeiras na infância seguiam um modismo que a turma da Vila determinava. Quando chovia e a rua ainda não era calçada, brincávamos de desenhar no chão. Havia um avaliador para cada desenho e, no final, somamos os valores e quem obtivesse mais pontos ganhava. À noite, a criançada se juntava no Cruzeiro, em frente à igreja, para cantar as cantigas de roda, uma maravilha!

Refletindo acerca destes momentos, diálogo com a teoria de Huizinga (2017, p.3), que em seu livro intitulado *Homo Ludens* traz no seu prefácio uma afirmação de que “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. E considerando esta afirmação como ponto de partida, adentro pelo cotidiano da Vila, onde os jogos e brincadeiras eram sempre presentes. É neste momento em que nos percebemos em outro espaço, evadido da vida real, de uma forma lúdica e criativa que estabelecemos relações com o nosso desenvolvimento pessoal e cognitivo. E este, permite entrar neste mundo e sair, em um vai e vem de entrega total ao jogo e o retorno às nossas “obrigatoriedades” da realidade cotidiana. É um vai e vem em um limite de espaço e tempo. Os jogos eram voluntários e livres, não havia interesses outros que não fossem o divertimento, a fuga, o riso e a relação com o outro. As brincadeiras eram criadas e repetidas ao longo dos dias, e os participantes se encontravam voluntariamente na praça, porque sabiam que seriam arrebatados para um mundo da entrega, da inteireza. Tudo naquele momento se resumia em felicidade e liberdade. “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. (HUIZINGA, 2017, p. 12)

É claro que existiam momentos de disputa, de tensão, quando os jogos tinham divisão entre equipes como baleado, por exemplo, mas isso não tirava a essência do lúdico. O jogo é desinteressado, não existem ganhos capitais e por isso a dinâmica permite também uma disputa ingênua no intuito de criar espaços e estratégias para a “vitória”, permitindo a “seriedade”. E no jogo não há este entrecruzado entre seriedade e não seriedade?

Diante da nossa sociedade atual de consumo, o “lúdico” se transformou em capital. Muitas atividades e espaços de “lazer” são oferecidos para que o mercado se desenvolva e obtenha lucro. Reconhecemos aqui os pontos de vista de Huizinga que amplia a visão do lúdico e identifica-o como necessário à vida

humana. O sujeito, ao jogar, permite-se viver uma vida fora do real, de maneira a fazer o retorno. Apresenta o jogo como distinto e fundamental no mundo.

Embora existam discussões acerca da obra de Huizinga (2017), pela própria afirmação de que o jogo é anterior à cultura e que ele é a base da civilização, esta afirmação chama a atenção e traz para a discussão central este tema simples que é o jogo. Trago estas reflexões para situar o quanto o lúdico fez parte da minha vida e ainda deveria fazer. Permito-me muito a um momento de evasão da realidade. Busquei algumas vezes atrelar a esta diversão a falta de responsabilidade social, por achar que a sociedade tinha muitos problemas, os quais me impossibilitaram de distanciar-me deste mundo real e adentrar ao mundo das fantasias e ficções.

Além dos jogos coletivos, gostava muito de brincar em par. Eu tinha uma prima, Paula, que morava em Salvador. Todo feriado prolongado, férias, ela vinha para a Goiabeira e nós brincávamos bastante, com comidinhas feitas de palma. No fundo da minha casa, tinha uma “malhada” com esse tipo de vegetação, então passávamos o dia todo preparando os mais diversos pratos e a imaginação fluía. Em setembro, sempre tinha caruru e então as sobras também faziam parte da nossa brincadeira.

Da minha infância em Goiabeira, a diversão televisiva também fazia parte, e eis que surge a famosa nave espacial trazendo a Xuxa, a chamada Rainha dos Baixinhos. Agora eu entendo por que o título de Rainha, porque Pelé, seu namorado de então, era o Rei. Ela desce, linda, loira, trazendo alegria todas as manhãs, desenhos, brincadeiras, sorteios, sonhos, Jardim Botânico, Rio de Janeiro, músicas, coreografias. Havia o sonho coletivo entre as meninas da época de ser paqueta da Xuxa. Nossos sonhos foram parcialmente realizados quando estreamos com o nosso “Xou da Xuxa”. Foram várias apresentações em Goiabeira, Boa Vista e Cabaceiras, povoados de Conceição do Coité. A carreira estava promissora, mas não sei o porquê, desistimos. As paquetas éramos eu, Simone, Maurícia, Elâine, Elizângela e Nailda, a Xuxa era Jaqueline, a mulher maravilha era Léia e o praga era Luzinete na primeira apresentação. Depois fomos incorporando outras pessoas como Kaciana, Edvânea e dois pragas, meu irmão Bruno e meu primo Diôgo. Quando um não podia se apresentar, o outro o substituí. A nossa produtora era minha tia Selma, que saía conosco em busca de patrocínio para as apresentações.

O teatro não era o do Oprimido, de Augusto Boal¹, mas a ideia central era promover diversão e oportunidade para todos. Os textos eram escritos por nossa turma, ensaios, discussões, arrumações. A cortina era de lençol, o cenário de vários objetos de casa, uma maravilha, e não era atividade da escola para avaliação, era a nossa vontade. Foram várias apresentações, comemoração do dia das mães, festas juninas com participação em quadrilhas e outras datas comemorativas.

E por falar em datas comemorativas, vem a lembrança do São João, missa pela manhã e aí as casas de vovó Mariquinha e tia Diva (ah, tia Diva, que saudades da senhora) ficavam cheias de primos, tios, depois a tradição vai passando e a família que tinha uma data para se encontrar não tem mais, e agora os reencontros familiares levam anos. Tia Diva foi uma pessoa muito especial em minha vida, ela criou uma surda chamada Nelcy, filha de uma vizinha dela. Isso é incrível, como as pessoas tinham um modo passivo de viver, a filha decidiu morar com outra pessoa e ficou tudo bem. Nelcy tem o apelido de Babá, porque gostava muito das crianças da Vila. Toda criança que nascia ela ia visitar e até cuidava da criança como se fosse alguém dela. Ela também fazia parte da minha turma de brincadeiras.

Relacionando a estas memórias, trago à lembrança um local que atravessou a minha vida na infância. O campo de futebol do Sr. Francisco, que ficava bem próximo à minha casa. Eu saía sempre para jogar bola. Nailda, Edvânea, Luzinete e Nega eram aquelas que mais jogavam futebol. Tem um detalhe importante nisso: todas tinham afazeres domésticos e só depois de concluir suas tarefas podiam jogar. Por causa desse campo, eu fui reprimida, mas isso não impedia que eu saísse novamente para jogar futebol, vôlei, basquete. Todo o material era improvisado, até a bola às vezes era de saco plástico. Dona Quena se sentia incomodada com os jogos naquele espaço, que durante muitos anos fora um jardim. Ela dizia que ia cortar a bola todas as vezes que jogávamos.

Uma forma de divertimento para as crianças era os banhos de chuva, tanques e represas. Quando chovia, o banho de “pingueira” era muito bom,

¹ O Método Teatral criado pelo teatrólogo Augusto Bual utiliza-se de exercícios, jogos e técnicas que foram desenvolvidas pelo próprio teatrólogo. Tem como foco a transformação social e coloca como protagonista o próprio oprimido.

muitas crianças na rua tomando banho de chuva, uma delícia. Muitos piqueniques fizemos quando as represas estavam cheias; cozinávamos com pedra e lenha, era muito divertido. Lembro-me de um desses encontros em que desobedeci a ordem de minha mãe para não tomar banho, e eu e minha tia quase nos afogamos, quase não saímos do fundo do tanque.

Sempre me contentava com o pouco que tinha e fazia desse pouco algo tão maravilhoso que as outras opções não faziam falta. Nos anos de eleição, sempre havia uma Gincana em Goiabeira, porque havia mais possibilidades de patrocínios, camisas das equipes, premiações, som e bandas. O entretenimento era condicionado ao voto. Os políticos patrocinavam em época de eleição. Era parte das migalhas dos aspirantes ao cargo eletivo. E o povo ficava agradecido por conta da ausência de “consciência” política eleitoral.

Cada vez que escrevo, vão aparecendo fatos interessantes que ocorreram na minha vida, muitas lembranças que gostaria de rever. Ao revisitá-las, percebo como a família² é indescritível na vida de um ser humano, os irmãos, os pais, os avós maternos e paternos, os tios, os primos. Fissurando este perfil de família nuclear, Jessé Souza, sociólogo, apresenta dois tipos de família: a família organizada (estruturada) e a família desorganizada (desestruturada) e apresenta as seguintes definições:

Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura de pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independente do vínculo biológico com a criança... Uma família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado”. (SOUZA, 2018, p. 305)

Partindo deste princípio, sei que vivi em um ambiente seguro, afetivo e regido por muita afetividade, embora vivesse em alguns momentos de tensão, no qual a educação domiciliar era regada de castigos e palmadas. Minha família é muito grande, tenho doze tios por parte de meu pai e onze por parte de minha mãe, muita gente, cada um com sua família. Apesar das dificuldades, a minha

² Tenho consciência do sentido amplo de família neste caso. A minha família era nuclear, aquela composta por pai, mãe, filhos e filhas, mas entendo e aceito toda família constituída por membros regidos por cuidado, afeto e proteção.

infância e a fase da adolescência foram bem vividas, mas não dá para extrair da história de vida o processo do êxodo rural: a triste partida do sertão nordestino, na seca que assolava o chão, a chuva tão distante, a vida no sisal, os jovens que não suportavam mais a tristeza da Vila. Os motivos para migração do nosso povo nordestino podem ser encontrados em livros de história, em teses de mestrados e doutorados, em uma abordagem de pesquisa mais quantitativa, em romances literários, em poesias e músicas. Em uma análise histórico-estruturalista, o fluxo migratório³ decorreu pelos motivos ambientais do Nordeste e principalmente pelas exigências do mercado capitalista com a expansão da industrialização. A construção civil foi o setor que mais contratou estes jovens, pela força de trabalho, pela experiência profissional e pela falta de qualificação. Muitos deles abandonaram a escola sem completar o Ensino Fundamental. Muitos fatores externos provocaram a saída destes sujeitos da escola, um desses fatores foi a real necessidade de colaborar com o “sustento familiar.”

Para representar este momento, trago um trecho da Poesia Triste Partida de Patativa do Assaré⁴:

Meu Deus, meu Deus. . .

Setembro passou
Outubro e Novembro
Já tamo em Dezembro
Meu Deus, que é de nós,
Meu Deus, meu Deus
Assim fala o pobre
Do seco Nordeste
Com medo da peste
Da fome feroz
Ai, ai, ai, ai

A treze do mês
Ele fez experiência
Perdeu sua crença
Nas pedras de sal,
Meu Deus, meu Deus
Mas noutra esperança
Com gosto se agarra
Pensando na barra

³ Processo de locomoção de pessoas de uma local para outro.

⁴ Poeta e Repentista Brasileiro (1909-2002), projetou-se nacionalmente em 1964 com o Poema Triste Partida.

Do alegre Natal
Ai, ai, ai, ai

Rompeu-se o Natal
Porém barra não veio
O sol bem vermeio
Nasceu muito além
Meu Deus, meu Deus
Na copa da mata
Buzina a cigarra
Ninguém vê a barra
Pois a barra não tem
Ai, ai, ai, ai

Sem chuva na terra
Descamba Janeiro,
Depois fevereiro
E o mesmo verão
Meu Deus, meu Deus
Entonce o nortista
Pensando consigo
Diz: "isso é castigo
não chove mais não"
Ai, ai, ai, ai

Apela pra Março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
Meu Deus, meu Deus
Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé
Ai, ai, ai, ai

Agora pensando
Ele segue outra tria
Chamando a fãmia
Começa a dizer
Meu Deus, meu Deus
Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamos a São Paulo
Viver ou morrer
Ai, ai, ai, ai

Nós vamos a São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheia
Nós vamos vagar
Meu Deus, meu Deus

Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Cá e pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar
Ai, ai, ai, ai

E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Meu Deus, meu Deus
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
Ai, ai, ai, ai

Em um caminhão
Ele joga a fãmia
Chegou o triste dia
Já vai viajar
Meu Deus, meu Deus
A seca terrível
Que tudo devora
Lhe bota pra fora
Da terra natá
Ai, ai, ai, ai

O carro já corre
No topo da serra
Oiando pra terra
Seu berço, seu lar
Meu Deus, meu Deus
Aquele nortista
Partido de pena
De longe acena
Adeus meu lugar
Ai, ai, ai, ai

No dia seguinte
Já tudo enfadado
E o carro embalado
Veloz a correr
Meu Deus, meu Deus
Tão triste, coitado
Falando saudoso
Seu filho choroso
Exclama a dizer
Ai, ai, ai, ai

De pena e saudade
Papai sei que morro

Meu pobre cachorro
Quem dá de comer?
Meu Deus, meu Deus
Já outro pergunta
Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato
Mimi vai morrer
Ai, ai, ai, ai

E a linda pequena
Tremendo de medo
"Mãe, meus brinquedo
Meu pé de fulô?"
Meu Deus, meu Deus
Meu pé de roseira
Coitado, ele seca
E minha boneca
Também lá ficou
Ai, ai, ai, ai

E assim vão deixando
Com choro e gemido
Do berço querido
Céu lindo azul
Meu Deus, meu Deus
O pai, pesaroso
Nos filho pensando
E o carro rodando
Na estrada do Sul
Ai, ai, ai, ai

Chegaram em São Paulo
Sem cobre quebrado
E o pobre acanhado
Procura um patrão
Meu Deus, meu Deus
Só vê cara estranha
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão
Ai, ai, ai, ai

Trabaia dois ano,
Três ano e mais ano
E sempre nos prano
De um dia vortar
Meu Deus, meu Deus
Mas nunca ele pode
Só vive devendo
E assim vai sofrendo
É sofrer sem parar
Ai, ai, ai, ai

Se alguma notícia
 Das banda do norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de ouvir
 Meu Deus, meu Deus
 Lhe bate no peito
 Saudade lhe molho
 E as água nos óio
 Começa a cair
 Ai, ai, ai, ai

Do mundo afastado
 Ali vive preso
 Sofrendo desprezo
 Devendo ao patrão
 Meu Deus, meu Deus
 O tempo rolando
 Vai dia e vem dia
 E aquela famia
 Não vorta mais não
 Ai, ai, ai, ai

Distante da terra
 Tão seca mas boa
 Exposto à garoa
 À lama e o paul
 Meu Deus, meu Deus
 Faz pena o nortista
 Tão forte, tão bravo
 Viver como escravo
 No Norte e no Sul
 Ai, ai, ai, ai

Muitos saíram para outro estado em busca de trabalho, os primeiros foram de trem, passaram dias para chegar em Minas Gerais; outros ficaram até que um dia chegava o convite de trabalho em uma empresa no ramo da construção civil, e aí ia um, outro, outro... E assim víamos cada vez mais famílias sem pais, e mães sem filhos.

Os jovens saíam na esperança de trabalhar e ajudar no sustento da casa, ajudar a mãe que, para ganhar algum dinheiro, tinha que trabalhar no sisal, na bateadeira de sisal⁵ e, quando a seca chegava, os que resistiram, e permaneceram vivendo na Vila, só encontravam para a sobrevivência “a frente

⁵ Local em que os fardos do sisal vindo do campo são armazenados, selecionados e tratados para posterior comercialização.

de serviço”. E lá vão os nordestinos, baianos sofredores, limpar o tanque com enxadas e bacias de zinco, subindo trincheira. E só assim é que o pobre tinha o direito de comprar a farinha e o feijão e um pedacinho de carne, que retalhava e colocava no sol, e que, quando fritava, tinha os pedaços contados para cada filho.

Nesse cenário, trago aqui a figura de minha avó Iva que viveu este momento, trabalhou na chamada “cochemba”, conhecida como frente de serviço (Programas emergenciais de combate aos efeitos da seca no Nordeste) no período de 1979/1986. Uma das atividades consistia em trabalhos braçais. As pessoas contratadas retiravam a lama das represas, para garantir o sustento da família. Vó Iva era guerreira. Sobre essas frentes de serviço, penso que precisou um nordestino retirante chegar à presidência da república para dizer que o povo pobre pode ter um mínimo de dignidade, não precisa de tanta humilhação. Foi em 2003, durante os Governos progressistas – Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016), que foram criados Programas Sociais que promoviam melhorias significativas para o povo desassistido. Um destes programas que destaco e exemplifico comparativamente com a situação da Frente de Serviço é o Programa Bolsa Família⁶. Com a implementação dele, as famílias passaram a receber um benefício para assegurar o percurso escolar dos filhos, isentando os membros destas famílias a qualquer tipo de serviço ao Estado.

Ao continuar revisitando minhas memórias, percebo a necessidade de contar um pouco da minha participação na vida religiosa, pelo simples fato de que fez parte da minha constituição como sujeito. Foi um momento marcante na infância e adolescência. Tínhamos cultos dominicais à noite e este momento na comunidade era muito importante. Havia apenas uma Igreja e a maioria das pessoas se encontravam neste espaço “sagrado” para o rito de adoração. Meu pai era um dos dirigentes da época. Participamos juntos de encontros comunitários em outras localidades. A referência religiosa para a família era minha vó Menininha, que sempre cobrava a presença da família na igreja. Lembro bem dos encontros da catequese, a primeira comunhão da turma, os encontros de jovem aos sábados e das novenas de Natal.

⁶ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

A minha formação com o olhar pelas lutas sociais se deu nos livros das campanhas da fraternidade, nas reflexões do Evangelho na igreja e nos encontros para o estudo bíblico. Tudo se reverbera na construção da minha posição política, naquilo que acredito e defendo, no pensamento coletivo, na liberdade do povo. A igreja trabalhava de maneira pedagógica, com seus ensinamentos bíblicos cada um na sua época, revivendo a história do Cristianismo. Com isso, reflito que existiu nestes momentos coletivos na igreja uma “mística” de uma Práxis Pedagógica, como aquele que acontece para além dos muros da escola, algo que acontece com o MST (Movimento Sem Terra) como referenda Boff (1998). A mística concretiza-se quando os sem-terra se encontram com os três pilares que fundamentam sua caminhada, a saber: o encontro com si mesmo, com o outro e com Deus (BOFF, 1998).

Quando nasci, já havia energia elétrica no povoado, não havia pavimentação nas ruas, era tudo seco e sem vida, não existia a chamada “água encanada” e em cada casa existia o reservatório de água da chuva, que servia para beber. Para o uso doméstico, existia “o Tanque e a Presa”, linguagem daquela época. Então, pela manhã cedo e todo final de tarde, as mulheres da Vila com suas filhas se encarregavam de buscar água com a lata na cabeça; havia uma outra forma que era a carroça guiada pelo burro ou jegue, mas era preciso pagar uma taxa, e nem sempre havia dinheiro. A roupa era lavada na presa; levava-se a bacia com a roupa suja e passava-se a manhã sentada em uma pedra, lavando e conversando com as comadres; quando chegava meio-dia, quem já estivesse com a roupa lavada ia embora. Às vezes, o almoço chegava para aliviar o sofrimento. Pior era quando a seca castigava, as represas secavam e não havia outra forma de obter água senão com o carro pipa enviado pela prefeitura do município. Todos os dias, o carro pipa chegava, a fila já estava arrumada com as latas. Quanto mais, melhor; não havia organização. Então, o motorista do carro não parava onde a comunidade tinha se organizado, buscava outro local e aí todos saíam correndo para colocar sua lata na fila. Quando isso gerava conflito, o destino do carro era o “tanque”, jogava a água limpa no tanque para os moradores carregarem e esperarem o barro assentar a lama para poder utilizá-la para o banho, cozinhar e para os afazeres domésticos. Era uma humilhação!

Neste primeiro momento da minha (Auto)biografia, tenho a sensação de que preciso escrever mais da minha infância e adolescência, mas quando retomar minhas memórias, citarei a minha inserção na política partidária e nos movimentos sociais, meu casamento com Assis, meu amor, o nascimento dos meus filhos, Ernesto e Alice.

Sobre meu processo educacional, comecei a estudar com uma professora, na época, leiga, chamada Cristina. A escolinha era nos fundos da casa dela, as carteiras eram de madeira muito escura e forte, um local apertado, mas muito feliz. A professora contava muitas histórias, toda sexta-feira tinha também brincadeiras, mas uma coisa de que eu não gostava era o dia da sabatina. A régua era de madeira e quem acertava dava “bolo” na mão do colega que errava. Era horrível porque você tinha que aprender pressionado pelo medo. Só quando completei 7 anos é que eu fui para a 1ª série, na Escola Municipal José Lopes Araújo, que tinha duas salas, secretaria e a professora era minha tia Solange. Foi na primeira série que descobri a minha profissão. Lembro desse instante em que eu vendo minha professora, pensei: “quero também ser como ela”. A segunda série foi com outra tia – professora Maria Laura. Da segunda série, lembro-me do livro de Português, de Joanita Souza, lembro também de uma colega, Simone, que conseguia decorar toda a lição de casa, lia como se não precisasse codificar as palavras.

Outro momento que me chamou a atenção foi uma única lembrança que tenho de meu pai me ensinando a tarefa. As professoras pediam a reprodução de um texto do livro, você tinha o livro, mas tinha que copiar a lição no caderno e, numa dessas, já no final, eu errei tudo e aí comecei a chorar, porque era muito cansativo e então meu pai me ajudou. Na série seguinte, tivemos várias professoras, uma confusão! Novo prédio, uma sala, um banheiro e uma cozinha. Perto dessa escola, existia uma rinha, local de briga de galos, ilegal no Brasil, mas que ainda existe em quase todos os lugares. A turma toda chegava cedo para brincar de gangorra, pegávamos uma madeira grande e brincávamos até a hora da aula. No recreio, entre outras brincadeiras, brincava novamente de gangorra. Essa preferência foi o que me chamou mais atenção.

Na 4ª série, fomos para o “ginásio”, uma escola construída pelo estado, maior, com uma estrutura melhor, mas ainda inacabada. Lembro de Arcanja, que era diretora, dando aula de recuperação em Língua Portuguesa para toda a

turma. O assunto era análise morfosintática. Na 5ª série, vários professores, novas disciplinas e lá vamos nós! Brincávamos muito no recreio, fazíamos as tarefas sempre em grupo, um ajudando o outro, muita disciplina e responsabilidade, mas uma das histórias que conto sempre é que quando fomos para a Escola Estadual João Carneiro, a nossa turma se reuniu para pintar a nossa sala, passar cera no piso, lustrar os móveis, sempre com cuidado e organização. Uma turma pautada pela educação, pelo trabalho pedagógico, coletivo e solidário. “Daí deriva a relação entre trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” (CIAVATTA E FRIGOTTO, 2012 p 749)

Lembro-me também de um colega que vinha de uma fazenda perto da Vila. Ele sempre vinha montado numa égua, amarrava o animal na sombra da área do colégio, que nessa época não era murado, então nós pedíamos sempre para montar na égua e passear um pouquinho; era uma disputa grande.

Sobre as atividades da escola, lembro-me de uma professora que abria o livro no capítulo da lição e pedia que fizéssemos um questionário e era só isso, nenhuma explicação, discussão, nada. Os alunos não tinham senso crítico, adoravam quando isso acontecia porque a brincadeira era mais cedo, no pátio do colégio, o chamado garrafão, mas tinha um supervisor que não permitia a brincadeira. A professora de inglês, sempre com a mesma atividade, “traduzam esse diálogo”, as pernas cruzadas em cima da mesa, alguns trabalhos com figuras e frases, e o velho verbo *to be*. Um romance dessa época do qual me lembro foi **O Caso da Borboleta Atíria**, da série Vaga-lume. Compramos o livro para as aulas de Português, mas o que fazia mesmo falta era o incentivo que a turma não tinha dos/das professores(as); não havia motivação e estímulo para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo sobre vida, sociedade, política, trabalho, direito e deveres, problemas e lutas sociais. Enfim, ir além do currículo institucionalizado, alargando o campo de visão dos /das estudantes. A ausência de uma prática pedagógica libertadora, trouxe um resultado indesejado para aquela turma. De um total de 15 estudantes, apenas eu fiz faculdade, fiz pós-graduação e sou funcionária pública concursada. Isso “fracasso escolar” da maioria é fruto das condições materiais existentes, mas também resultado de uma educação hegemônica e opressora, cercada pelo modelo tradicional.

Outro momento do qual me lembro era o encontro da turma na frente do colégio, esperando os professores chegarem. Era a hora das histórias assombradas e das piadas, tudo muito engraçado, cada um contava a sua caía em gargalhadas.

Quando concluímos a 8ª série, fizemos um encerramento, com entrega de certificado e tudo foi muito bom, o local foi a sede da igreja católica, o único espaço apropriado, e aí encerrou minha participação como aluna na Escola Estadual João Carneiro. Voltei como professora estagiária e anos depois como professora efetiva e em seguida fui gestora da escola em que eu estudei. Pautei meu trabalho na perspectiva da gestão democrática e participativa. Ao longo da carreira, busquei desenvolver coletiva e dialogicamente com meus colegas de trabalho uma educação voltada para a formação integral e emancipadora dos/das estudantes. Procurei dialogar através de círculos de diálogos com as demais diretoras da Rede Estadual com o objetivo de construirmos uma nova era na educação do município, de maneira compartilhada e colaborativa.

Após a conclusão do ensino fundamental, começamos a estudar no Polivalente. A turma se dividiu, havia aqueles que precisavam trabalhar, então foram estudar à noite, e alguns de nós fomos estudar à tarde. Novos professores, novas exigências, novas dinâmicas e novas regras. O curso era magistério, dando continuidade ao sonho da primeira série. Existiam professores no “Poli” que chamavam a atenção dos alunos pelas suas posturas, pelos comentários, mais profissionais comprometidos com a educação e com a mudança social e política. Entre eles, cito a Professora Joana Angélica, Abelardo Mascarenhas, Roque Silva, o professor João Cesar Mascarenhas, e João Cezar, cujas aulas as meninas adoravam, ficavam paquerando o professor, olhando os seus olhos verdes brilhantes.

Iniciei o Magistério em 1992, ano turbulento no cenário político, após a aprovação do *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo e o seu afastamento pelo Senado. Collor foi o primeiro presidente eleito diretamente pelo povo após o regime militar. Convoca a população para sair de verde e amarelo em sua defesa e o povo sai às ruas de preto. Era um momento histórico para a população brasileira. Neste contexto de movimento de protesto em favor do impedimento, houve a participação dos jovens “caras pintadas” nas ruas do Brasil. Portanto, a população brasileira assiste via TV e pelo rádio a deposição

do governo de Fernando Collor, intitulado como “caçador de marajás”. Em seu lugar, assume Itamar Franco, vice-presidente do Brasil, criador do Plano Real.

Ao assumir a presidência da República, Itamar Franco enfrentou uma crise econômica que assolava o país desde a década de 70. Além do desemprego e inflação em números elevados, nosso país enfrentava a fome e a miséria. Neste cenário desafiador para uma administração pública federal, a Educação também se configura ineficiente.

Diante disso, quero me posicionar enquanto estudante da escola pública. Tive muitas dificuldades em requisitos primordiais no percurso estudantil que favorecessem a minha formação, como a falta de transporte público, livros didáticos e merenda escolar. Contudo, neste mesmo ano, o governo começa a pensar uma política de descentralização dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (1955) e do Programa Nacional de Transporte Público (PNTE) (1992), e em 1994 foi promulgada a lei nº 8.913 que municipaliza a merenda escolar.

No Governo do presidente Fernando Henrique, a Educação foi colocada nas cinco metas principais para o “Projeto de País” do seu governo. Os resultados apresentados pelo diagnóstico apontam alguns problemas de grande impacto no desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira. Entre os pontos estão a evasão, a distorção idade-série e a progressão para séries seguintes. Entretanto, os relatores apontaram como principais fatores para problemas do analfabetismo no país e para a repetência a má gestão dos recursos e a evasão escolar. Para que os recursos chegassem às escolas de maneira eficaz, foi criado em 1995 o Programa Manutenção e Desenvolvimento da Educação (PMDE), o chamado “Dinheiro na Escola”.

Outro ponto a destacar neste momento de minha formação no magistério foi em 1994, ano em que houve uma Assembleia Geral da ONU e nesta, ficou instituído o período de 1994 a 2005 como a Década da Educação em Direitos Humanos, tendo como objetivo “O pleno desenvolvimento da personalidade humana num espírito de paz, compreensão mútua e respeito pela democracia e pelas leis”. Este foi um momento importante para a educação na medida em que a considera e evidencia seu papel social estratégico e fundamental para implementação e divulgação da cultura universal no mundo por meio das escolas e instituições populares.

Volto um pouco no tempo para contar sobre a política da cidade. Em 1992, um dissidente do grupo político hegemônico de Conceição do Coité venceu as eleições municipais. Governou por apenas dois anos pois cometeu suicídio. Nesta época, eu ainda não compunha o quadro de eleitores e não era engajada politicamente. Quando era universitária, senti falta do movimento estudantil do CESCUN, hoje chamado de Campus XIV. A minha turma foi uma das duas primeiras a iniciar o turno vespertino no campus. A unidade oferecia apenas o curso de Letras.

Nessa eleição de 1992, o PT municipal não teve candidatura a prefeito. Apesar de já ter saído para a disputa da chapa majoritária em 1988, não apoiou oficialmente a candidatura do Sr. Diovando Carneiro, o motorista de ambulância que derrotou a turma carlista de Coité, lançando apenas candidatos a vereador e vereadoras com cadeiras garantidas, após o pleito desde as eleições de 2000. A esquerda municipal venceu duas eleições consecutivas, 2012-2016 e 2016-2020. O território do sisal teve suas mudanças estruturais na política após a vitória do Presidente Lula, e conseqüentemente a vitória do Governador Jaques Wagner, algumas cidades do Território como Santa Bárbara, Lamarão, Serrinha, Valente e Conceição do Coité tiveram administrações públicas cujos prefeitos eram de esquerda.

Ainda nos anos 2000, comecei a militar no Partido dos Trabalhadores, participei do encontro Nacional do PT, em Recife, no qual foi firmada a política de aliança para as eleições de 2002 que resultou na coligação do PT (Lula) e PL (José Alencar). Nessa época já era professora concursada e filiada ao partido.

Sempre tive orgulho de militar no partido que tem como princípio de constituição a classe trabalhadora, pautado na perspectiva e ideia de mundo, que defende a igualdade social, participação democrática nas decisões da gestão pública, igualdade de gênero, defesa do oprimido e da minoria, e principalmente, dos que vivem à margem da sociedade brasileira, prezando por um país socialmente igualitário, democraticamente participativo, livre e soberano.

As Políticas Públicas para a Educação e os investimentos nas pesquisas tiveram um crescimento nos anos de 2000 a 2015, chegando à casa de investimento de 13,97 bilhões do Fundo de Apoio a Pesquisa com quedas significativas a partir de 2016. Em 2020, a CAPES, CNPQ e o FNDCT tiveram

apenas investido 4.40 bilhões. Para perceber o desmonte, basta olhar o quadro histórico dos presidentes do Brasil neste período, com grande destaque ao atual. O desmonte na Educação é evidente.

Acredito que a escolha do materialismo histórico-dialético como base epistemológica da minha dissertação de mestrado tem relação intrínseca com aquilo que acredito e defendo enquanto cidadã do mundo. Buscar a totalidade das coisas para entender, explicar e transformar a realidade concreta é uma das perspectivas que envolve a consciência do sujeito. A realidade vem antes da consciência dos fatos, é a vida que determina a consciência, e essa existe independente da minha percepção e deve ser entendida e explicada a partir da sua totalidade. (MARX, 2008)

Nesta fase da minha vida, eu não tinha muitas certezas, vivia um momento ausente de planejamento. Sem perspectiva de ser aprovada, fiz o vestibular, fui aprovada e comecei a cursar letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Eu nunca pensei em fazer faculdade, era algo distante na minha vida. Considerava aquele espaço muito intelectualizado, cheio de pessoas críticas e superiores. Sempre tive receio de passar por um momento vexatório. Não tinha muita autoestima. Achava-me incapaz. Passei alguns momentos no percurso escolar que me fizeram sentir inferior aos colegas. Alguns professores, às vezes, eram insensíveis, com ações metodológicas tradicionais. Como parte da minha memória, trago para reflexão algo comum nas salas de aula: eu não conseguia memorizar a tabuada e ficava sempre em pânico quando era dia desta atividade. Alunos ao redor da mesa, a régua de madeira exposta e iniciava a rodada de perguntas. Era uma tortura. Acredito que o medo e o pânico bloqueavam minha mente. Não havia outra ação metodológica para ensinar a tabuada e esta prática pedagógica me paralisava, impossibilitando minha aprendizagem. Contudo, fui seguindo meu percurso escolar e chego ao Mestrado.

Tomei a decisão de voltar a estudar. Coloquei como um dos propósitos de vida fazer um mestrado. O primeiro passo foi começar a pesquisar sobre projeto, comprei alguns livros, escrevi um pré-projeto e fiz inscrição na UEFS. Fiz a prova, mas não fui aprovada.

Durante o meu curso de Graduação, sempre me senti inferior ao banco universitário, não me via capaz de produzir conhecimento à altura dos/das

estudantes de Letras. Pensar em Pós-graduação era algo distante das minhas perspectivas. Via a pesquisa como algo inatingível, criada apenas para os sujeitos mais cultos e inteligentes. Com as experiências nas aulas, convivência e incentivo dos colegas, faço uma especialização em Estudos Literários, primeira turma formada em Coité em parceria com a UNEB de Alagoinhas. Foi um desafio e uma decepção. Imaginava concluir o curso e sair dali especialista em Literatura, com o conhecimento vasto acerca da arte literária, mas ao longo do processo, você se convence que a especialidade é um ponto em um campo amplo de conhecimento. E aquele espaço se torna um ponto de partida.

O segundo passo diz respeito à entrada no mestrado nesta linha de pesquisa. Fiz duas disciplinas optativas no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) em Salvador, em anos diferentes, buscando sempre o alinhamento na área da Educação e Diversidade. Uma das disciplinas teve como linha de estudo Educação, Narrativas (Auto)biográfica e Ruralidade; a outra disciplina discutiu a Educação e a Pluralidade Cultural. Foram momentos formativos que contribuíram para a minha resistência de lutar pelo ingresso em um Mestrado em Educação.

Depois de bastante tempo, voltei a sonhar e ir à busca da aprovação. Fiz a inscrição na UNEB - Campus I, fui aprovada na prova escrita. Não tinha projeto pronto, mas já tinha em mente a perspectiva do pré-projeto sobre Educação do Campo. Elaborei o projeto, encaminhei toda a documentação exigida na segunda fase, entretanto não fui chamada para entrevista. O caminho foi concorrer à vaga de aluna especial. Fiz duas disciplinas, fiz inscrição novamente, cheguei à entrevista, mas (in)felizmente não passei. Não desisti. Olhei o edital do MPED - CAMPUS XIV, fiz inscrição, prova e entrevista e fui chamada. Cursei as disciplinas obrigatórias e optativas, me qualifiquei, fiz a pesquisa de campo, a análise dos dados e a escrita final do texto.

Diante de tudo isto, afirmo que não foi um processo fácil, todavia vejo a necessidade de estar na Universidade defendendo, lutando e marcando posições em defesa da educação pública e, principalmente, em defesa das Escolas do Campo que foram ao longo do tempo negligenciadas. Pesquisar sobre estas instituições é possibilitar a escuta da sua voz. É trazer para o centro do debate questões importantes para o desenvolvimento da vida no campo. É

fortalecer os trabalhadores e trabalhadoras que alimentam a cidade com suas produções de alimentos; é combater a desigualdade social.

Ao estudar as categorias Educação do Campo, Identidade, Práxis, Contradição e Docência para a construção de novos diálogos e conhecimento em um Mestrado Profissional de Educação, percebi a relevância deste projeto de pesquisa para a educação e, principalmente, para este grupo de profissionais de Educadores do Campo que se alinham na perspectiva de luta diária por uma educação pública de qualidade e que pelos aspectos sociais, pessoais e de formação. Consigo me enxergar nesta Educação, me identifico mais a cada palavra estudada. É por isso que considero importante o caráter científico e social desta pesquisa como um instrumento de construção de novos conhecimentos, principalmente para um segmento ou modalidade de ensino que ao longo da história foi abandonado e negligenciado.

A pesquisa tem como pergunta central como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade da escola para a Educação do Campo? E que relação as educadoras estabelecem ou estabeleceram com as Lutas Sociais camponesas e como isso se reverbera no trabalho pedagógico? Portanto, objetivou-se, compreender como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade das referidas escolas para a Educação do Campo, bem como examinar a relação estabelecida pelas professoras com os Movimentos Sociais Populares do Campo.

2. HORIZONTE TEÓRICO METODOLÓGICO

Decidir as bases de uma pesquisa é um processo muito delicado no processo de escrita. São vários percursos de construção, desconstrução e reconstrução de pensamentos na escolha, leituras, dúvidas, certezas e inconclusões. Depois de caminhar levantando poeira, abrindo porteiros e saltando cercas, chego ao desafio de escolher o Materialismo Histórico-dialético (MHD). Elenco, neste momento, alguns pontos importantes para justificar o MHD como base filosófica da pesquisa dentro da educação abordando a Educação do Campo. O meu objeto de estudo tem como método as narrativas (Auto)biográficas de educadoras do campo. A intencionalidade da pesquisa é também examinar que relações às educadoras estabelecem ou estabeleceram com as Lutas Sociais camponesas, com vistas à reflexão de como estas relações se reverberam no trabalho pedagógico.

Com o MHD, compreendo a sociedade como um conjunto de relações sociais e históricas que envolvem a luta de classes e, por meio da práxis como instrumento de emancipação humana, vejo a possibilidade da transformação social. A partir do MHD, o pesquisador desvelará as lutas combatidas, identificará e entenderá de que maneira as relações histórico-sociais atravessam a vida dos sujeitos da pesquisa.

Outro ponto a destacar é a compreensão do distanciamento ou aproximação dos docentes da Educação do Campo com as lutas sociais pela educação e pela Terra. E mais, observar a relação identitária, histórica e de pertença com o meio rural e com o campo.

É preciso também compreender que o processo de êxodo dos sujeitos do campo perpassa pelo viés pedagógico atravessado pelo caráter histórico, econômico, político e social subsidiado pelas políticas de governo.

No campo das ciências, em que pese às pesquisas em educação, as narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa, tendo se consolidado a partir dos anos 1980. Nesse contexto, torna-se relevante marcar a importância da reflexão sobre os procedimentos utilizados em cada uma das fases da pesquisa: a escolha de narrativas autobiográficas (orais, escritas, imagéticas,

digitais); a sua textualização, análises e publicação. Para Passeggi; Nascimento e Oliveira (2016, p. 111):

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Considerando o método como o caminho que nos leva a determinado fim, de acordo com a problemática levantada pelo tema, foi escolhida a pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem (auto)biográfica, tendo as narrativas como um dispositivo de investigação, utilizando-se da fala como fonte produtora de sentido e de saberes na sua formação docente e na sua história de vida como referência concreta dos atravessando os contextos histórico e social destes sujeitos que compõem a educação do campo. A escolha da abordagem (auto)biográfica para esta pesquisa fundamenta-se na escrita de Delory-Momberger (2012, p. 524) que diz:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências. E, conjuntamente, como os indivíduos - pelas linguagens culturais e sociais que utilizam nas operações de biografização - contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social ("linguagens" têm aqui um repertório muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.) (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524)

Nesse sentido, busca-se a pesquisa (auto)biográfica como procedimento que, através do uso das narrativas feitas pelos sujeitos, constituem o que Pineau (2005) chama de antropofomação, pois promove pesquisa-ação-formação em um mesmo método. Esse entendimento surge da ideia de que:

[...] para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interroge, questione, "pesquise" sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu. A ação, segundo elemento da tríade, refere-se tanto às ações de narrar, pensar, refletir, quanto a uma ação que possa decorrer da reflexão. A formação, por sua vez, se realiza pelo ato de se formar pela pesquisa e pelas ações de narrar e de tomar decisões com base

na reflexão (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p.122).

Posso elencar vários motivos que me encantaram com a pesquisa (auto)biográfica. A escolha do método (auto)biográfico tem uma simbologia para o projeto de pesquisa envolvendo os docentes do campo, sobretudo porque traz em sua constituição uma característica política de valorização profissional e pessoal na medida em que centraliza o docente como protagonista, autor das suas narrativas e nesta perspectiva torna-o parte fundante de um projeto de pesquisa acadêmica em educação.

O método (Auto)biográfico insere-se aqui como parte do processo formativo das docentes que atuam no Campo, sobretudo porque envolve neste processo dialógico a sua história de vida, sua trajetória profissional e seu percurso formativo, numa relação conexa, crítica reflexiva e cíclica.

A partir da construção das narrativas, o docente acessa suas memórias, trazendo para o tempo presente parte da história de vida e profissionalidade, integrando-os no processo de formação continuada, reelaborando significados, alguns acontecimentos que naquele instante do acontecer tiveram algum significado positivo e depois de algumas leituras e diversas experiências podem ressignificar e transformar em novas práticas.

Nesta perspectiva das narrativas, intenciona-se perceber a relação das docentes com o engajamento com as lutas sociais e políticas, interligado com a luta pela educação, observando a ancoragem destas relações com a formação docente. Faz sentido também salientar que o processo de escuta, coloca o docente no centro do saber e do fazer científico, valorizando-o de maneira profissional e pessoal.

A pesquisa (auto)biográfica traz na sua essência um processo democrático, na medida em que possibilita a escuta narrativa de sujeitos das mais diversas áreas sociais, valorizando suas experiências vividas, e quebrando as barreiras hegemônicas da pesquisa científica.

Partindo para o campo histórico das narrativas no Brasil, as histórias de vida e formação têm seus primeiros registros nos anos 60 no campo da sociologia. O movimento da pesquisa (Auto)biográfica no Brasil tem grandes nomes de pesquisadores universitários que constituíram uma rede com esta abordagem. Existem muitas produções, livros, artigos, congressos, seminários

sobre pesquisas na área da educação que tem como dispositivo as narrativas (auto)biográficas. Gostaria de citar o Congresso Internacional da Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) que foi criado em 2004, por Abrahão (2004), que percorreu vários estados do Brasil, já teve sua 8ª edição. Este congresso reflete a importância e o avanço das pesquisas (auto)biográfica no Brasil, e o coloca como um lugar de possibilidades de debates atuais envolvendo o cenário político e social do nosso país.

Partindo para a indexação de autores que pesquisam o tema da (Auto)biografia, começo por citar o Professor Doutor unebiano, Elizeu Clementino de Souza (2006), com sua vasta produção de artigos, livros, cadernos sobre a abordagem das narrativas (auto)biográfica, criando uma rede com outros professores brasileiros e de outros países.

Souza (2014) também corrobora a pesquisa (Auto)biográfica enquanto um dispositivo epistemo-político porque este possibilita o encontro entre pesquisador, sujeito autor das relações pessoais e coletivas que são construídas, além de apresentar os diferentes modos como os sujeitos narram suas histórias.

Como trazer a (Auto)biografia como método numa pesquisa que tem o materialismo histórico-dialético como parte epistemológica? Defendo a ideia de que o método (auto)biográfico caminha convergentemente com a Práxis Pedagógica docente de modo reflexivo e constitutivo na formação continuada e que, por isso, é o dispositivo indispensável para este projeto de pesquisa. E, foi baseada na afirmação de Franco Ferrarotti (2010, p.44) que fundamentei a escolha deste método para a pesquisa a partir do trecho em que diz:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VI Tese de Feuerbach), toda práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. (FERRAROTTI, 2010, p.44)

O método é constituído de várias possibilidades de técnica e escolhi a entrevista narrativa como técnica da pesquisa por não haver um questionário

pronto, fechado e diretivo. Nesta perspectiva apresentada, a entrevista começa a partir de um tema, acrescido de três eixos. Na medida em que a narrativa transcorre, o entrevistador-pesquisador-observador realiza as anotações de tudo o que ocorrer. Como exemplo: as pausas, choros, respirações mais profundas, risadas, entre outras expressões relevantes para a análise posterior. Após a gravação, é feita a transcrição, mostra-se a entrevista para o entrevistado, caso necessite de acrescentar algo. Grava-se novamente aquele trecho e anexa-se à narrativa. Desta forma, cria-se uma relação implicada entre docente, a pesquisa e o pesquisador, possibilitando um engajamento dinâmico e de valorização do sujeito em uma relação dialética. A escolha de pesquisar apenas professoras foi uma escolha pessoal. Uma forma de valorização categoria que tem o maior número de mulheres trabalhadoras. Todas as professoras das duas escolas foram convidadas, participaram do encontro em que compartilhei a proposta da pesquisa e as próprias professoras decidiram, individualmente, pela participação ou não.

Diante do cenário pandêmico e atendendo ao Decreto nº 19.586 (03/2020) que suspendeu as aulas das escolas públicas e privadas do Estado da Bahia e a Resolução do Conselho Estadual de Educação-CEE, n. 27, de 25 de março de 2020, a qual orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, os encontros presenciais com as educadoras do campo foram substituídos por teleconferências, através da plataforma Google Meet (Google for Education). O meio de comunicação para a marcação dos encontros para as entrevistas foi através de mensagem via aplicativo WhatsApp. Cabe afirmar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Conselho de Ética da UNEB em 02/03/2021, com o Parecer 4.567.802.

Após as entrevistas narrativas com as professoras, realizei as Rodas de Conversa que teve como objetivo principal a construção do Inventário das Escolas do/no Campo EMJLA e CEJC. O embasamento teórico para a construção do inventário, ancorou-se no **Inventário da realidade: guia**

metodológico para uso nas Escolas do Campo Guia Metodológico discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*⁷, numa perspectiva dialética e colaborativa entre as participantes.

Sobre o inventário firmamos o compromisso de uma escrita coletiva dos pontos convergentes entre as duas escolas. Para a Fase I, intencionamos pensar na elaboração do inventário de maneira coletiva pelas professoras das duas escolas. Fizemos um levantamento das informações que já existem na escola sobre os aspectos comunitários, ressaltando as questões históricas, culturais, sociais, econômicas e de pertencimento afetivo. Na tentativa de movimentar as ferramentas necessárias de fortalecimento das estruturas identitárias da comunidade escolar. E, para além da coleta das informações com registros da escola, neste momento, se caracterizou, principalmente, como um momento de Formação Docente, interação pedagógica, construção coletiva e participativa de um documento importante que comporá os currículos escolares.

Destaco também este momento como um espaço importante de fortalecimento de vínculos com a escola e com a comunidade local, principalmente porque essas professoras se reuniram na construção deste documento, levantando os aspectos importantes e constitutivos para o inventário escolar a partir das informações dos arquivos da própria escola em que trabalham. Um dos pontos de referência em que inicia o inventário diz respeito à escrita do histórico da comunidade local e da escola. Pontos cruciais no processo de constituição da identidade e do fortalecimento do sentimento de pertencimento. Além do campo histórico, o inventário trouxe os aspectos dos recursos naturais: reconhecendo a biodiversidade em que se insere a comunidade escolar, os aspectos sociais, econômicos e culturais (produção: sistema produtivo e o uso de tecnologia, organização e formas de trabalho) para a composição do documento.

Diante de tudo que foi exposto, reafirmo que a minha intencionalidade de efetivação do produto final da pesquisa é a escrita de um livro a partir das

⁷ Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho de 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho de 2016.

narrativas das educadoras com suas histórias de vida, formação e profissão e ou o inventário das duas Escolas do Campo.

As ações metodológicas da pesquisa e intervenção ocorreram como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1- Cronograma das ações da pesquisa

Ações Metodológicas	Data Programada
Encontro com os Diretores	18/12/2020
Encontro com as Educadoras da Escola – Apresentação do Projeto, inscrições das participantes e construção coletiva do cronograma.	22/12/2020
Entrevistas Individualizadas	05/01/2021 a 18/02/2021
Devolução da Entrevista	01/03/2021
Análise e Escrita	05/03/2021 a 18/08/2021
Entrega da Primeira Versão do Trabalho Final	02/07/2021
Devolutiva da Orientadora	26/07/2021
Reorganização do Texto	27/07/2021 a 29/08/2021
Período das Ações Interventivas	
I Roda de Conversa	05/06/2021
II Roda de Conversa	24/07/2021
III Roda de Conversa	13/08/2021
IV Roda de Conversa	27/08/2021
VI Roda de Conversa	13/09/2021
Defesa	29/11/2021
Encontro para a apresentação dos resultados da pesquisa	10/12/2021
Ações Interventivas Pós-Defesa	
VII Roda de Conversa: Educação do Campo	02/02/2022
VIII Roda de Conversa	03/03/2022

2.1 Retratos (Auto)biográficos das Professoras participantes da pesquisa

As professoras colaboradoras da pesquisa fazem parte do quadro da Educação Básica do Estado da Bahia. Oito delas são coiteenses, duas delas são naturais das cidades de Riachão do Jacuípe e Tanquinho. Todas possuem formação inicial no magistério e depois de algum tempo cursaram Licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Todas são residentes no município de Conceição do Coité, cidade que faz parte do Território do Sisal.⁸ Três delas residem no próprio povoado em que estão situadas as escolas. Durante o período da pesquisa, uma das professoras se aposentou, mas continuou colaborando com a pesquisa, participando das Rodas de Conversa.

Para preservar a identidade das professoras, usei o pseudônimo (homenageando mulheres da minha família) para cada uma delas, como podemos observar no quadro do perfil das professoras baixo:

Quadro 2 – Perfil das Professoras

Nome ⁹	Escola	Formação	Tempo de Serviço	Idade
Alice	EMJC	Magistério /Pedagogia	21 anos	44 anos
Bruna	CEJC	Magistério, Licenciaturas em Letras e Matemática	28 anos	49 anos
Liz	CEJC	Magistério, Licenciaturas em Letras e Pós-graduação em Gênero Textuais.	12 anos	48 anos
Daiane ¹⁰	CEJC	Magistério, Ciências Biológicas, pós-graduação em Educação Ambiental.	27 anos	57 anos

⁸ O Território do Sisal, localizado no semiárido da Bahia, é composto por vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

⁹ Os nomes das professoras foram preservados. Usei pseudônimos para a identificação nas análises das narrativas.

¹⁰ Professora aposentada durante a pesquisa.

Ivanilda	CEJC / EMJLA	Magistério, Licenciatura, Pós-Graduada em Literatura Baiana, Mestre em Literatura.	38 anos	53 anos
Maurícia	EMJLA	Magistério, Normal Superior, Pós-graduação em Educação Ambiental	21 anos	45 anos
Selma	EMJLA	Magistério, Licenciatura em Letras, Pós-graduação em Literatura e Identidade Cultural	14 anos	39 anos
Itana	CEJC	Magistério, Licenciatura em Letras, Pós-graduação em		
Iva	EMJLA	Magistério, Licenciatura em Letras, Pós-graduação em Metodologias do Ensino de Línguas e Literaturas, Gestão Escolar.	19 anos	42 anos
Val ¹¹	CEJC			

Fonte: Dados colhidos pela pesquisadora

Antes do início da análise das narrativas, é necessário demarcar o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, bem como identificá-las por escola, sua formação inicial, tempo de serviço e idade. São cinco professoras da Escola Municipal José Lopes Araújo e cinco professoras do Colégio Estadual João Carneiro. Apenas uma única professora trabalha nas duas escolas.

Todas as professoras são graduadas e apenas duas delas não têm pós-graduação. Todas as professoras permanecem no quadro funcional da escola, exceto Liz, que foi transferida para um Colégio da sede devido ao fechamento de duas turmas do fundamental séries finais, e a professora Daiane, que se aposentou durante a pesquisa. A faixa-etária das professoras varia dos 39 aos 57 anos. A média de tempo de serviço é de 23 anos. Quatro professoras da pesquisa iniciaram a profissão no programa PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. A professora Ivanilda teve sua entrada na profissão como professora leiga. Todas trazem ricas contribuições com suas peculiaridades, história de vida e profissão e, principalmente com consciência do seu papel frente à transformação da sociedade.

O primeiro contato feito com as professoras foi através de uma Roda de Conversa Virtual em que expus, através de uma exposição oral, o meu projeto de pesquisa. Coloquei em pauta as intencionalidades, a metodologia, objetivos,

¹¹ A professora não preencheu o formulário.

o método, a ação interventiva e o produto. Como não havia agenda disponível compatível para todas as professoras, promovi uma segunda Roda de Conversa com as professoras Daiane, Liz e Val para a apresentação das intencionalidades da pesquisa.

Criamos um ambiente de diálogo através do grupo de WhatsApp, encaminhei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido com a pesquisa através dos e-mails das professoras. Esse canal de diálogo foi muito positivo para as decisões coletivas, marcação de encontros, convites e comunicados. Marquei os encontros e iniciei as entrevistas narrativas.

Quadro 3 - Cronograma das Entrevistas Narrativas (Auto)biográficas

Professora	Data	Escola
Alice	15/01/2021	EMJLA
Maurícia	15/01/2021	EMJLA
Bruna	15/01/2021	CEJC
Iva	21/01/2021	EMJLA
Selma	27/01/2021	EMJLA
Ivanilda	04/02/2021	EMJLA E CEJC
Liz	15/02/2021	CEJC
Itana	15/02/2021	CEJC
Val	17/02/2021	CEJC
Daiane	18/02/2021	CEJC

Fonte: Autora, 2021.

As entrevistas narrativas ocorreram de maneira remota devido a Pandemia do Covid-19. Minha primeira experiência nesse processo das narrativas (Auto)biografias foi com a Professora Alice. Antes da gravação, ainda nos bastidores, a professora relatou sua ansiedade em participar da pesquisa expressando uma certa preocupação quanto a sua fala. Percebi nisso um comprometimento na participação na pesquisa. Em conversa com outra colega, relatou a necessidade de haver um roteiro pronto. Ainda de início, dialoguei no sentido de que a entrevista narrativa não tem um roteiro de questionário fechado e estruturado, mas que iria encaminhar uma proposta inicial com três eixos centrais nos quais as professoras entrevistadas seguiram, orientando o seu

pensamento. No primeiro eixo, as professoras narram sobre vida e formação, seguido dos eixos finais sobre a como elas receberam e se relacionaram com a mudança de identidade e se houve um envolvimento delas com as lutas sociais por educação e terra.

A professora narrou sua história de vida, sua chegada ao povoado de Vila Carneiro, as dificuldades enfrentadas por sua família, a necessidade de trabalhar ainda muito cedo e durante o percurso estudantil. A escolha da profissão se definiu na vivência, em sala de aula, com sua professora, ainda no Ensino Médio, no Curso de Magistério do Colégio Polivalente em Conceição do Coité. Neste momento, encontra o desejo de se tornar professora a partir das experiências vividas com a prática docente da professora.

Na segunda entrevista, a professora Maurícia relatou a sua infância como um dos momentos mais felizes da sua vida, lembrando as brincadeiras no povoado com seus amigos e sua trajetória no processo de alfabetização, graças aos livros trazidos por seu tio quando voltava das viagens a trabalho. Há episódios nas histórias de vida das professoras que se entrecruzam nas narrativas. Uma delas no que diz respeito à saída de muitos moradores para os grandes centros urbanos do país para o trabalho na construção civil. A perspectiva de vínculo permanente na comunidade era inviabilizada pela falta de trabalho, por isso muitos jovens buscavam as condições de subsistência em movimentos de ida e volta dessas cidades.

Ao longo das narrativas, fui percebendo que a Escola Municipal Elesbão Amâncio, situada em Lagoa da Vaca, distante 3 km do povoado de Vila Carneiro, foi referência das primeiras experiências docentes das professoras que são de Vila Carneiro. Uma Escola do/no Campo, com suas estruturas precarizadas para não fugir à regra. Na época não havia transporte escolar e as professoras se deslocavam para o trabalho a pé. Além disso, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o PETI¹² constituiu o currículo pedagógico da maioria das professoras. Como primeiro contato com a educação de crianças no e no campo, de baixa renda e que muitas vezes não estudavam para contribuir no sustento da família.

¹²Programa de Combate e Erradicação do Trabalho Infantil

Percebi em algumas falas das professoras antes das entrevistas que havia uma relação de comprometimento, dedicação e preocupação com o desenvolvimento das narrativas de modo que mantiveram contatos externos a entrevista conversando acerca de como seria, na tentativa de dividir a uma possível insegurança.

Por terem iniciado a jornada de trabalho incomum em uma das escolas e situada no campo, quatro das professoras citam projetos que contribuíram com o trabalho pedagógico a exemplo do BAÚ DE LEITURA¹³, o CAT¹⁴ e o DESPERTAR¹⁵/SENAR.

Além desses atravessamentos pedagógicos, as classes multisseriadas foram um ponto de pauta relatado por cada uma das professoras como um momento desafiador no desenvolvimento profissional e na aprendizagem dos alunos gerando nelas uma sensação de incapacidade na prática diária. Arroio (2018, p.12) traz para a nossa análise conceitual de escolas multisseriadas uma fala muito reflexiva em que diz:

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e conseqüentemente segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos. (ARROIO, 2018, p12).

Embora considere um ponto estrutural para nossa reflexão, há de se considerar que as professoras em início de carreira foram conduzidas às salas multisseriadas sem a devida orientação pedagógica de como proceder neste cotidiano escolar diverso e sem formação adequada. Além de encontrar um local precarizado, ausente de investimentos e sem estruturas. As leituras realizadas até aquele momento não haviam amadurecido o olhar para a homogeneização das salas de aula seriadas nesta compartimentação de sujeitos aprendentes. Há

¹³ Baú de Leitura na Educação contextualizada- projeto desenvolvido pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária) desde 1999.

¹⁴ Projeto de Educação do Campo.

¹⁵ Programa de Promoção Social do SENAR-AR/BA.

de se constatar por nós, professoras e professores, a inexperiência pedagógica no início de carreira e a ausência de sensibilidade das Secretarias Municipais da Educação, ao direcionar as professoras para um ambiente com tamanha necessidade de amadurecimento e vivências pedagógicas.

Na tessitura das narrativas em que envolve as Escolas do/no Campo, destaco a implicação das professoras em desenvolver a prática pedagógica de maneira comprometida e transformadora. Mesmo relatando os desafios, as dificuldades ambientais, estruturais, a ausência dos pais no acompanhamento das aprendizagens em casa e a falta de material didático, as professoras demonstraram resistência e coragem para continuar desempenhando o trabalho permanecendo na Escola Municipal Elesbão Amâncio¹⁶. Esta não faz parte do lócus da pesquisa, mas foi a escola das primeiras ações pedagógicas das professoras e considerei pertinente citá-la.

Nessas falas valorosas das professoras, teci a análise por três eixos fundantes da pesquisa. Caminhei pelas indagações sobre a identidade das escolas do campo, entrecruzei esse campo com as relações identitárias das professoras, que na maioria nasceram e se constituíram sujeitos neste espaço e por fim, identifique a relação delas com os movimentos sociais por Educação e por Terra investigando se havia um respaldo desses movimentos nas práticas cotidianas.

Iva é uma professora que foi para a cidade para estudar. Na sua narrativa (auto)biográfica, apresentou pontos significativos quanto à sua resistência em assumir a sua identidade campestre. Filha de agricultores, inicia seus percursos educativos na roça e se transfere para a cidade. A família dividia seu tempo/trabalho entre o campo e a cidade e ela foi estudar em um ambiente hostil e preconceituoso em relação às pessoas do campo. Iva não revelava sua identidade com receio de ser hostilizada e “agredida” moralmente com brincadeiras preconceituosas por seus colegas de escola.

nos planejamentos a gente leva um pouco da localidade, a gente faz esse levantamento de que o aluno realmente precisa realmente ser valorizado, pra que ele se sinta uma parte mais

¹⁶ Escola situada em uma localidade chamada Lagoa da Vaca. Esta escola funcionava com salas multisseriadas, foi fechada em 2014 e os alunos matriculados nas salas seriadas na EMJLA.

integrante daquela local. E a gente sabe que a escola do campo, eu mesma senti isso quando eu vim estudar aqui por ser de família do campo. Muitas vezes eu não nego, a gente acaba negando um pouco, né porque você é da roça e tal. Sempre tem aquela/aquele negacionismo. Eu vivi isso por um período, né. Mas depois que a gente vê que a gente precisa fortalecer a nossa identidade, a gente passa a ter um olhar mais amadurecido, e passa a querer a valorizar mais essas crianças desses locais até porque de certa forma elas precisam se sentir motivadas a estarem naquele local e sentirem fortalecidas a sua própria identidade e famílias também. (IVA, 2021).

Em se tratando de remover as pedras dos caminhos percorridos na estrada da vida e encontrar as raízes que nos fixam às tradições, culturais e familiares com nossa origem campesina, a professora Itana expôs os cercamentos preconceituosos que envolveram os povos do campo. Falas e pensamentos velados sobre a forma como enxergamos e alimentamos o olhar pejorativo mesmo que não intencionado no nosso cotidiano são expostos de modo natural, como mostra a fala da professora na sua narrativa:

A minha questão das raízes da zona rural foi por parte da minha mãe. Apesar de ela ser da zona rural, sempre foi uma mulher que sempre teve vontade de estudar. Tanto que minha mãe apanhou, ela não queria ir fazer a colheita. Queria ir pra escola porque teria uma sabatina. Aí o pai dela como era aquela questão de não valorizar a cultura, a educação na época, não valorizar a educação na época, deu uma surra na minha mãe porque minha mãe queria ir para a escola e não queria fazer a colheita. (ITANA, 2021).

A formação para e com as nossas professoras do/no campo é vista como ponto de partida nas discussões das categorias de valorização, resistência, e combate ao preconceito e principalmente, no processo de identificação e consciência nas investidas do capital na mercantilização da Educação. A mosca azul¹⁷ do capitalismo espalha larvas incuráveis a longo prazo do pouso. Cabe a cada uma “tanger” de modo convicto e resistente, para que não pouse em outro local vulnerável. Do mesmo modo que o fortalecimento das Escolas do/no Campo perpassa por caminhos de transformação coletiva das professoras que

¹⁷ Mosca Azul ou mosca varejeira: utiliza-se se animais ou humanos com feridas expostas para depositar suas larvas. Podendo causar infecção e levar a morte caso não seja cuidado a tempo. A expressão utilizada é uma alusão ao poder de destruição do capitalismo.

trabalham nesses espaços de luta, como também o despertar para a consciência sobre os movimentos de resistência e luta pela escola precisam contribuir cotidianamente para a sua prática pedagógica. Ter a consciência de em que lugar trabalha e a que custo este local permanece ativo, quais são os riscos de fechamento, e quais as “moscas azuis” estão beirando os espaços da Educação do Campo requer um alinhamento com nossa prática e discursos cotidianos.

3. ESCOLA DO CAMPO E LUTA DE CLASSES: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A Educação na comunidade de Vila Carneiro teve início com a chegada da primeira professora Aracy Melo Mascarenhas, que veio de Alagoas para alfabetizar as crianças da localidade e das fazendas vizinhas. A Escola Marechal Deodoro da Fonseca foi a primeira escola da localidade, tinha apenas uma sala e um banheiro. Com o desenvolvimento do povoado, o número de aluno aumentou e houve a necessidade de construir a Escola Municipal José Lopes Araújo. Nome em homenagem aos sr. José Lopes, doador do terreno e um dos primeiros moradores da localidade.

A Escola Estadual de 1º Grau João Carneiro foi fundada em 1986. Ainda sem o prédio escolar, iniciou suas atividades no espaço físico da escola municipal. Só depois de algum tempo, foi construída sua estrutura física.

Muitas professoras que trabalham nessas escolas já foram alunas delas e seus filhos também estudam nessas escolas. A educação escolar na comunidade ganhou fama depois que seus / suas estudantes foram cursar o Ensino Médio na sede do Município em Conceição do Coité. Segundo comentários, foi observado que estes estudantes apresentavam um potencial de conhecimento destacado e atribui-se esse potencial ao processo de escolarização que foi realizado nas escolas EMJLA e CEJC.

Morar e estudar no campo sempre constituiu um processo de luta pela sobrevivência. Este local da pesquisa, por exemplo, foi espaço de muitas batalhas de convivência com a seca, com a ausência de perspectiva de emprego e renda, e principalmente com a escassez de água.

As escolas não escapavam do cenário árido e desassistido pelo poder público. Sem estrutura física, a escola da Zona Rural, da comunidade de Vila

Carneiro, sempre foi apresentada como um “puxadinho”, sem espaço adequado para aula, lanche, brincadeiras e jogos. Sem material didático, sem livros, muito menos fardamentos. Estas são apenas lembranças, memórias de quem via a escola como um lugar necessário para a vida pessoal e profissional e de transformação social.

Ser do campo é antes de qualquer coisa, ser forte. Subir trincheira de tanque com lata de lama na cabeça para garantir a farinha seca para os filhos é uma das lembranças mais marcantes da minha infância. Sem dúvida, esta imagem não faz apenas morada em minhas memórias. É o retrato de uma nordestina que viveu tempos sombrios, é o retrato de minha vó, com onze filhos e “largada do marido”. Mulher forte, inspiradora, não por vaidade, mas pela necessidade e adversidades da vida. Campo de Sisal, Frente de Serviço, Batedeira de Fibra, Vendedora de cocada e cavaco, tudo isso perpassa pela construção de uma vida em um mundo rural. Um campo de escassez de recursos, mas que traz um ensinamento muito forte para a construção de uma identidade e de resistência e de um ciclo de renovação da esperança de dias melhores.

Assim reafirmo que toda esta narrativa atravessa minha vida de maneira marcante, seja pela parte pedagógica dos ensinamentos, seja pela busca por resistência em lutar e querer permanecer neste espaço. É nesta perspectiva da memória da luta de minha vó pela sobrevivência que penso neste caminhar como um gatilho motivador para lutar pela educação pública e pela permanência das escolas do Campo como instrumento de transformação de outras realidades possíveis.

Compreender a Educação do Campo como um movimento político, originário da classe trabalhadora do campo, engrenado em defesa da terra e da educação e defendê-la, perpassa pela tomada de consciência das Lutas Sociais, da consciência do contexto histórico desses movimentos e exige a análise da dinâmica das Lutas entre a Classe Trabalhadora e a Elite entranhada no nosso cotidiano. Esta elite consegue trazer para sua frente de disputa a classe média que, iludida, se considera “abastada” e não se reconhece como Classe Trabalhadora.

Esta mesma elite que atuou coletivamente com os meios de comunicação do Brasil elegeu, em 2018, um presidente cujas narrativas apresenta em sua

totalidade o discurso em defesa da política neoliberal e do Agronegócio, da política de crescimento econômico com perdão de dívidas dos bancos e de grandes e ricos empresários. Contudo, nesses mesmos discursos e ações, percebo que a classe trabalhadora não está inserida nessas políticas e não há uma proposição de desenvolvimento nas áreas fundamentais da sociedade em geral. São descartados os pequenos agricultores, a educação pública, os pequenos empresários, os sindicatos, ONGs, as empresas estatais em processos de exclusão e privatizações. Todos estes setores são importantes e fundamentais para os avanços do país.

Respeitar e acolher as diferenças dos sujeitos de direitos sem transformá-las em desigualdades é fundamental para a educação contemporânea. Partindo deste princípio, decidi pesquisar o tema da formação docente e perspectiva da práxis nas escolas do campo da comunidade de Vila Carneiro. Essa problemática me inquieta nos aspectos de vida e formação. Este interesse de cunho investigativo ocorreu quando percebi que havia uma nova classificação para a instituição de ensino em que estudei até a 8ª série e onde desenvolvo minhas atividades laborais desde 1998. É estranho se deslocar para um lugar desconhecido permanecendo nele. Este lócus deixou de ser uma escola de ensino fundamental e médio regular para ser uma escola de Educação do Campo a partir de 2016. Até aquele momento, as escolas não se declaravam como instituições da Educação do Campo. Os sujeitos desta comunidade escolar foram surpreendidos com a nova modalidade. A redefinição ocorreu com a chegada de recursos do PDDE CAMPO, com a adesão aos livros didáticos na perspectiva da Educação do Campo, o PNLD Campo. E, por fim, com a adesão aos projetos vinculados a Educação do Campo. A partir deste contexto e desta nova demanda institucional, busquei pela pesquisa, ouvir as professoras que atuam nestas escolas de maneira a entender o processo formativo e identitário que não se constituíram através da práxis como um processo de conscientização e de transformação social.

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12)

Nesse cenário, a Educação do Campo ainda exige um olhar mais sensível à invisibilidade das práticas políticas, direcionadas aos trabalhadores e trabalhadoras rurais na área educativa. Principalmente nas escolas que apenas tinham o campo como espaço geográfico de existência.

A referida mudança sobre a nomenclatura da escola ocorreu em 2010, quando foram instituídas a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, no Governo Lula, que provocou indagações que partiram dos quatro cantos da escola. As professoras colocaram em discussão, nas reuniões pedagógicas, esta nova modalidade, buscando como ponto de partida as pesquisas aligeiradas da concepção da Educação do Campo. Além do desafio da mudança da prática pedagógica que ao longo dos anos eram implementadas em uma escola situada no campo, mas com formato do currículo das escolas urbanas.

A vivência no campo, as atividades laborais e a prática diária com alunos(as) do campo não foram capazes de romper o pensamento hegemônico de um cotidiano escolar voltado para os paradigmas de educação na mesma modalidade oferecida para aqueles que vivem e trabalham nos centros urbanos, com ideias e práticas centradas na vida e pensamento burguês.

A identidade aqui é tratada do ponto de vista das relações estabelecidas entre as professoras, a Escola do Campo e o trabalho pedagógico realizado por elas.

Para fundamentar a (des)construção e a (re)construção do dilema das nossas convicções sobre a identidade da Escola do Campo, faço uma tessitura com as ideias apresentadas no livro “Identidade e Luta de Classes” de Ademar Bogo, em que o autor traz questões pertinentes e, sobretudo, instigantes ao enveredar pela força do mercado na constituição da identidade dos sujeitos.

Ademar Bogo traz para o debate as consequências das contradições do Capital e entre estas consequências, pontua “a perda da capacidade de perceber as diferenças tanto para questioná-la quanto para aceitá-las, ela representa a crescente incapacidade de estabelecer referenciais de identidade – estas necessitam da percepção das diferenças contrárias.” (BOGO, 2010, p.13). Nesta perspectiva de análise sobre o avanço do mercado na descaracterização da identidade de classe e com isso o cerceamento do sujeito impedindo-o a emancipação humana pode ser entendido também como estratégia de alienação

reversa. Na medida em que o mercado alimenta os desejos consumistas, ao mesmo tempo, impede o poder criativo, crítico da realidade que mostra as reais necessidades dos sujeitos e da vida.

No caso da discussão da identidade das professoras das referidas Escolas do Campo, o processo de (des)construção e (re)construção pode ser interpretado de modo semelhante, visto que a Educação é disputada tanto pela Classe Trabalhadora Camponesa organizada quanto pelo Mercado Capitalista e sofre, cotidianamente, ataques do Estado Neoliberal, em um processo de desmonte para a entrada da iniciativa privada, vista como modelo de sucesso e pelo qual o modelo público deve ser substituído. Para além da ideia de substituição do público pelo privado, há uma sedução dos modelos pedagógicos “revolucionários”, alimentados pela mídia, de empresas voltadas para a Educação tecnológica, híbrida e de excelência que aos olhos das narrativas neoliberais, apenas as escolas privadas são capazes de desenvolver.

Diante dessa discussão, há de se concordar, que somos alcançados por estas propagandas diariamente. Alimentados por um discurso de estado mínimo e descaracterização dos setores públicos. Como enfrentar todo esse contexto e resistir, buscar em nossos referenciais históricos, sociais e culturais a nossa constituição e valorização identitária?

Frente a esse questionamento, são muitos os desafios, sobretudo, quando Marx e Engels (2018) afirmam em outras palavras que não é a consciência que produz a realidade, e sim a realidade que produz a consciência. Ou seja, é preciso condições materiais concretas para a necessária ampliação da consciência acerca da realidade social.

No contexto do sistema educacional e da sociedade em que vivemos, é visível o embate binário e ideológico de opressor e oprimido, público e privado, capitalismo e socialismo, campo e cidade. Chamo a atenção para o que Bogo (2010, p. 27) aponta neste sentido da luta dos contrários:

A questão da identidade está primeiramente ligada à categoria dialética “unidade e luta dos contrários”. Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode se chegar à verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletário etc. (BOGO, 2010, p. 27).

Diante das contradições encontradas no cotidiano das professoras das Escolas do/no Campo e as proposições apresentadas para uma Educação do Campo, o choque identitário ocorre na medida em que as caracterizações desta modalidade de ensino contradiz a realidade atual das professoras, seja na proposta pedagógica, na concepção de currículo, nos posicionamentos identitário dos (as) alunas que estudam nestas escolas situadas no campo. Como aponta Bogo (2010), “a identidade se relaciona com o movimento das negações constantes seja na sua contradição principal seja nas demais contradições”. (p. 28). Isso pode ser observado nas falas das professoras Daiane, Iva, Selma e Val:

Durante esse período [infância] foi muito ruim pra mim porque eu gostava de Salgadália¹⁸ e não gostava de morar em Conceição do Coité. A idade, né. e aí ficava aqui na casa de um tio meu, final de semana ia pra Salgadália, mas louca pra chegar o final de semana, pra ir logo para Salgadália porque eu gostava de Salgadália...

... E aí, nós professores, fomos surpreendidos com esse novo método de ensino na nossa escola. Nós estávamos acostumados com um método de repente, veio este novo método pra gente se adaptar. Que é a escola no campo... (PROFESSORA DAIANE)

E aí foi mais ou menos em 2015 que a Escola José Lopes quando eu cheguei em 2013, a escola mesmo sendo localizada na Zona Rural já que é afastada é, é da sede. Ela não era considerada uma escola rural. mas aí depois o MEC fez esse reconhecimento como uma escola rural. E aí foi um baque, foi um baque grande porque assim porque tanto o corpo docente quanto as famílias é justamente nessa ideia de que o campo era mais desprezado, era mais insignificante e aí levaram pra esse lado mais pejorativo por como se a escola tivesse de certa forma regredido. voltado a ser reconhecida como Escola do Campo. Né? e nesse impacto a gente acaba que fica, às vezes, pensa nisso. por porque foi pra Escola do Campo, né. (PROFESSORA IVA)

E, pra pra mim e para os demais professores na época foi um desafio, assim, primeiro a gente não recebeu essa notícia como algo positivo porque existe o “pré-conceito” quando a gente não sabe o que é, quando a gente não entende a metodologia, o que se vai ter, a gente acha que não vai dar certo. E a Escola José Lopes Araújo tanto ela quanto as demais que se encontram na, na zona rural do município, não era classificada como Escola do

¹⁸ Salgadália é um distrito situado a 17km da sede do município.

Campo, apenas algumas mais distantes, e algumas que tinha também salas de multisseriadas. (PROFESSORA SELMA)

Até pouco tempo atrás eu não sabia, não conhecia essa identidade da escola como Escola do Campo, isso foi apresentado pra mim. Já tomei conhecimento disso na Jornada pedagógica do ano passado, e na verdade não sabia muito bem e até o momento ainda não sei muito bem o que essa configuração de Escola do Campo traz pra gente. Né? (PROFESSORA VAL).

As narrativas supracitadas evidenciam que relações contrárias dos sujeitos (professoras) de nascerem no campo, desenvolverem e sobreviverem nesse espaço e não se relacionarem identitariamente com ele, podem ser entendidas sob três perspectivas: ausência de Formação das Professoras, o avanço do mercado capitalista na educação e na vida das professoras e a inexistência da consciência de classe. O movimento destas perspectivas não acontece de maneira isolada, há uma engrenagem de sobreposição. O poder de cercamentos do capitalismo acontece simultaneamente na perspectiva da formação, sob a força do capital na desconstrução da identidade. Trago neste momento da discussão o poder do mercado na vida dos sujeitos. Como afirma Almir Sader: “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos.” (SADER. 2008, p.16)

O mercado capitalista aliena o sujeito de modo a conduzi-lo à inércia do pensamento crítico, levando-o a tão somente a saciar seus desejos. A venda da força de trabalho serve também ao capital. O sujeito trabalha em função do fetiche da mercadoria, alimenta o lucro daquele que detém o meio de produção e engana a sua consciência considerando que satisfaz as suas necessidades. De fato, o apelo do mercado faz com que o sujeito seja escravo do seu próprio desejo e colabore para o acúmulo e permanência do sistema capitalista.

E para além da interferência direta na consciência da identidade, o processo predatório e destruidor do capitalismo vai além das fronteiras do ser, interferem direta e progressivamente na natureza. Em todos os caminhos encontrados pelo capitalismo para a reestruturação do seu próprio esgotamento, o alvo principal de destruição é a humanidade. Seja na poluição do ar, solo e águas, com os inseticidas, herbicidas e fungicidas, seja na criação de sementes

transgênicas, inférteis, em função do monopólio da semente, seja na expulsão dos índios de suas terras em função da extração de madeira, minérios e do agronegócio.

Todo o ciclo de pensamento e ação direciona para uma produção “eficiente e lucrativa” exigida pelo acúmulo de riquezas. Nesse processo da barbárie do mercado capitalista que conduz o indivíduo a perda da consciência identitária com a Terra, com os meios de produção milenares que respeitam o meio ambiente e a biodiversidade, e que priorizam a segurança alimentar sem colocar em risco as vidas na Terra. Nesse sentido: “O capital procura entrar na utopia camponesa e desorientá-la. Formula novas imagens e metas alcançáveis por dentro e por fora das expressões culturais. Para desestruturar precisa inovar” (BOGO, 2010, p.101). Na educação de modo geral e principalmente na Educação do Campo, a estratégia do Capital é a mesma. Descontextualiza, desmonta as estruturas e reduz investimentos, oferece o novo, o moderno e o mais produtivo, e, principalmente, orienta as narrativas de que o mercado exige um sujeito empreendedor autônomo, atento às mais novas tecnologias e de preferência, bilíngue. Isso explica o fato da professora Daiane se referir ao seu prazer de viver no campo e de ser do campo, mas no âmbito da sua profissão ser surpreendida com o método de ensino voltado a esta realidade e não se reconhecer nele. Ademais, o sistema capitalista acaba por estabelecer normas e modelos para uma forma de pensamento e ação no mundo em detrimento da diversidade. No dizer de Mészáros (2005), trata-se de um processo de internalização da lógica do capital como único modelo para a produção da vida.

A esse respeito, veja a seguir as narrativas das professoras Ivanilda e Iva:

Quantas pessoas não abandonaram sua casinha do campo e foram morar em Coité? É certo que por muitos motivos, não só pela questão da falta de chuva. Mas com relação às escolas, né, é como se o sujeito do campo, o sujeito não tivesse capacidade de aprender... e aí essa desvalorização, acabou fazendo com que muitas pessoas negassem essa identidade. É melhor você ser urbano do que ser do campo.

Existe aquele preconceito, né. E aí, muitas pessoas acabam negando quem realmente é, de onde realmente é, por conta disso não se acha valorizado por isso. Nós precisamos deixar que, é, a nossa identidade, né. ela seja muito forte dentro da gente. (PROFESSORA IVANILDA).

Permitir, nos permitir, esse direito de ser mesmo do campo e que ser do campo é bom. E é exatamente isso que você falou, a questão da humanização, também cuidar dos nossos alunos e fazer com que eles se sintam importantes também. que ser do campo não é ser inferior. Muito pelo contrário." (PROFESSORA IVANILDA)

Muitas vezes eu não nego, a gente acaba negando um pouco, né porque você é da roça e tal. sempre tem aquela/aquele negacionismo. Eu vivi isso por um período, né. Mas depois que a gente vê que a gente precisa fortalecer a nossa identidade, a gente passa a ter um olhar mais amadurecido, e passa a querer a valorizar mais essas crianças desses locais até porque de certa forma elas precisam se sentir motivadas a estarem naquele local e sentirem fortalecidas a sua própria identidade e famílias também. (PROFESSORA IVA)

As narrativas das professoras Ivanilda e Iva evidenciam os elementos que consideram causadores das relações identitária entre estudantes e a escola e vice e versa. As e os estudantes do campo se sentem inferiores diante da perversidade do discurso neoliberal que impõe aos sujeitos necessidades, sonhos e metas que são inerentes a dinâmica da sociedade. Temos aqueles que querem ir além da vida campesina, querem, sobretudo, outras profissões. E outros, que preferem e lutam por uma vida digna e no campo. Quando a narrativa da meritocracia dita o perfil dos sujeitos, como preparados para a modernidade, fluente em línguas, naturalizados com as tecnologias, os (as) nossos (as) estudantes, em muitos momentos, não se permitem o movimento da contradição dessas (in)verdades.

Nesse campo de disputa, temos dois campos antagônicos, a classe trabalhadora, essa formada pelas escolas públicas, e a Elite Brasileira, dona do poder econômico. A Elite pauta o currículo escolar na perspectiva da alienação da força de trabalho e a escola é condicionada a atender a demanda ditada na perspectiva dessa classe dominante. A escola não entende que há ideologia subjacente inserida no trabalho pedagógico e ao obedecer linearmente às proposições pedagógicas do sistema, escolhe a formação dos sujeitos pelo viés do mercado, ou seja, da classe dominante. Por conseguinte, nega a leitura concreta da realidade social existente, fragilizado assim a sua identidade.

Cabe aqui destacar a última expressão citada da professora Ivanilda: "Nós precisamos deixar que, é, a nossa identidade, né.... ela seja muito forte dentro da gente", pois provoca a refletir sobre como se define uma Escola do/no Campo

e qual a sua potencialidade para fortalecer a identidade campesina? Segundo o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no seu Artigo 1º, precisamente no 1º Parágrafo, nos incisos I e II apresenta a definição da população do Campo e em seguida, como se caracteriza uma Escolas do Campo.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Observa-se nessa legislação que a definição da escola se articula com as características das pessoas que produzem a vida no campo, assim como pela sua localização ou pelo atendimento às pessoas oriundas de comunidades do campo. Isso significa que a escola não pode estar dissociada e alheia às formas como as pessoas vivem, trabalham, se divertem, pensam, agem, e se relacionam com outras pessoas e com a natureza.

Para Ferreira (2015):

A Escola do Campo tem o papel elementar de contribuir com a materialidade de processos formativos em que os conhecimentos objetivem a formação e emancipação dos sujeitos do campo, e estes possam, a partir de tais processos, fazer leituras críticas da realidade social em que se encontram, fazer escolhas, tomar decisões de âmbito coletivo, bem como fortalecer as lutas e disputas políticas para a melhoria da vida e para a superação de injustiças e desigualdades sociais. (p.99)

Trata-se, sobretudo, de uma escola e de processos de escolarização a serviço da vida, identificada com e pelas pessoas que a constituem. Essa prerrogativa se faz indispensável ao projeto político pedagógico que a escola decida implementar e se encontra ancorada no parágrafo 4º do Artigo 1º a seguir:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados

ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico da Escola do Campo encontra possibilidades de articulação entre conhecimento escolar, científico e sua inter-relação com a diversidade e a realidade concreta das pessoas em processo de formação.

Ocorre que, no caso das escolas pesquisadas, além do alheamento das professoras ao processo histórico da Luta Social dos movimentos camponeses, o Decreto 7.352 foi publicado em 2010, e não houve uma formação para as professoras sobre a Educação do Campo até a mudança da nomenclatura das escolas para Educação do Campo em 2016. É nesse sentido que as professoras não perceberam que por muitos anos, trabalharam em Escolas do/no Campo, e principalmente não questionava o currículo pedagogicamente oferecido aos/as estudantes e, portanto, não produziram conhecimento para (re)-significar a identidade da Escola do/no Campo.

Atualmente, a nossa identificação com o campo, com a Escola do/no Campo passa por questões singulares de cada sujeito. Nesse caso, as professoras já entenderam o quanto é importante seu papel de humanizar as relações na sala de aula, valorizar os sujeitos, desenvolver suas potencialidades e, principalmente, problematizar o processo de desumanização dos sujeitos do campo, e na contramão buscar a construção da consciência crítica sobre as questões inerentes a sua identidade, dos seus posicionamentos políticos e reafirmação enquanto cidadão do mundo.

Ressaltamos que por todos os caminhos, o capital predador se faz presente, seja no campo real ou digital, seja no modo de agir, pensar e viver. A forma como o capitalismo apresenta seu modelo de produção, circulação, consumo e novo produto (os sujeitos) em tempos mais *tecnosedutores*, pode ser analisado através do documentário disponibilizado pela Netflix chamado “O Dilema das Redes” em que põe em xeque o nosso perfil diante das redes sociais. Somos um produto mercantilizado pelas empresas que aparentemente nos “oferece” as plataformas de comunicação e entretenimento. Os usuários das redes são manipulados, direcionados através de clicks, curtidas, buscas e comentários.

A partir destas informações aparentemente inocentes, o grande mercado inicia suas investidas oferecendo mercadorias que o próprio usuário sinalizou com *likes*, comentários e compartilhamentos. É importante destacar que além desta agravante invasão de vida pessoal e da sedução para a compra das mercadorias, há uma interferência direta na democracia de uma nação, de um País no que diz respeito à venda de informações destes mesmos usuários para campanhas eleitorais. Nestes meios de comunicação social desvelam-se a tendência política, os gostos literários e toda informação de localização e posicionamento de ideias. Como afirmou Shoshana Zuboff em uma entrevista dada à revista *The Guardian*:

Não é mais suficiente automatizar os fluxos de informações sobre nós; o objetivo agora é nos automatizar. Esses processos são meticulosamente projetados para produzir ignorância ao contornar a consciência individual e, assim, eliminar qualquer possibilidade de autodeterminação. Como um cientista de dados me explicou: "Podemos projetar o contexto em torno de um comportamento específico e forçar a mudança dessa maneira ... Estamos aprendendo a escrever a música e, então, deixamos que a música os faça dançar.

Este poder de moldar o comportamento para o lucro ou poder dos outros é totalmente autoritário. Não tem fundamento na legitimidade democrática ou moral, pois usurpa os direitos de decisão e corrói os processos de autonomia individual essenciais para o funcionamento de uma sociedade democrática. A mensagem aqui é simples: uma vez fui meu. Agora eu sou deles. (ZUBOFF, 2019)

Coaduno com o pensamento de Zuboff (2019), principalmente porque ela afirma que existe a sedução e a "necessidade" de satisfação através do fetiche da mercadoria. Os produtos são pensados para aquela classe social, para aquele consumidor e para a tendência do momento. Às vezes, ao comprar um produto, estabelece-se uma relação de poder e esse movimento do capital na vida do sujeito acarreta negativamente na constituição da sua identidade, no desequilíbrio constante no modo de pensar e agir, e na busca do modelo capitalista de consumo.

Este modelo desvaloriza e descaracteriza o que já existe de concreto na vida do sujeito, forçando-o a construir uma identidade frágil e desvinculada com suas tradições, culturas e modo de pensar e agir, deixando-o vulnerável a outras

mudanças. Isso ocorre de maneira mais acentuada devida as investidas do mercado nas Escolas Públicas do/no Campo, principalmente pela fragilidade que existe no processo identitário dessas escolas.

É em meio a estas contradições tecnológicas, globalizantes e narrativas, que as identidades se constituem dialeticamente, mas é preciso ter a leitura crítica da realidade como Paulo Freire apresenta. A leitura do mundo isoladamente e da tela e não apenas da palavra. Para perceber o movimento das contradições e sobre elas reconstituir-se criticamente.

Outro aspecto identificado nas narrativas das professoras refere-se à organização do trabalho pedagógico ao material didático recebido pela escola. Evidenciam-se nessas narrativas, o descontentamento das professoras com esse material, alegando que o conteúdo contido se apresentava de modo reduzido, simplificado e aquém do desenvolvimento dos estudantes. Como mostra os trechos abaixo relacionados:

Livros que chegam. Quando os livros chegavam na escola. O desejo era não vamos fazer, não vamos trabalhar com ele. Não vamos usar. Isso aqui não vai levar a criança ao conhecimento de mundo". (PROFESSORA ALICE)

Então, eu confesso que no início a gente ficou meio chocada, meio preocupados. Principalmente eu fiquei preocupada. Porque eu particularmente e os outros professores não estava acostumado com este novo método de Educação do Campo, né. (PROFESSORA DAIANE)

Porque que foi esse, essa mudança. Escola, escola urbana para Escola Rural. E o impacto mais, impacto maior bem foi com relação com o material didático, né. Porque o material didático voltado para as escolas do campo, ele vem de certa forma muito limitado, as editoras elas não tinham um estudo abrangente que pudesse representar melhor a escola do campo, né. (PROFESSORA IVA)

E os pais também vieram: Pô, esse material muito fraco. Né, foi inicialmente chamado de fraco, pelos professores e as famílias também. Fizeram essa leitura. (PROFESSORA IVA)

Aí 2016, foi, mais ou menos, para 2017, passou a ser também escola do Campo. E aí mudou os livros, né. Veio livros de Escola do Campo. E foi aquele reboliço, porque os livros, são livros para escola do campo de turma tipo a que eu tinha lá na Lagoa da Vaca. Que eram turmas multisseriadas... (PROFESSORA MAURÍCIA)

Como eu tava falando, quando chegou aqui, foi aquele rebuliço por causa dos livros porque os livros eram muito atrasados. Não sei o que. Não sei o quê. Mas realmente os livros eram muito atrasados para nossas turmas que a gente tinha aqui. (PROFESSORA MAURÍCIA).

A partir da fala da professora Daiane em que compreende a Educação do Campo como um método de ensino, destaco que, defendendo nessa dissertação, a compreensão de que a Educação do Campo, é para além de um método, um resultado de uma luta política por direito à educação contextualizada, crítica e de qualidade. Construída pelos camponeses na busca de garantia de permanência no espaço de vida.

A professora Maurícia potencializa as discussões sobre a chegada dos livros didáticos. A discussão recai sobre a ausência de conteúdos fundamentais para o Ensino Fundamental que segundo as professoras não estaria no nível dos estudantes, e com isso comprometeria a formação dos estudantes.

O livro didático compreende um material importante para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola, sobretudo, porque ele tem sido o principal orientador do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Na medida em que entendemos, como Freitas (2008), que a organização do trabalho pedagógico abrange as dimensões da sala de aula em particular e do projeto Político Pedagógico no geral, ambas as dimensões estão reguladas tanto pela seleção do material, pelos objetivos pedagógicos, pelo conteúdo selecionado, a forma como esse conteúdo é desenvolvido, os recursos utilizados e a avaliação. Trata-se da denominação atribuída por Freitas (2008) dos pares dialéticos: “objetiva/avaliação, conteúdo/forma”.

Dessa maneira, infiro que as referências ao livro didático nas narrativas em estudo têm relações significativas quanto a identidade das Escolas do Campo, pois a exemplo das narrativas das professoras Alice, Daiane, Iva e Maurícia, que apresentaram uma avaliação negativa do material recebido pela escola. Os livros referidos nas narrativas fazem parte da Coleção Campo Aberto, da Editora Plural. A coleção é composta por 11 (onze) volumes, do 1º aos 5º anos, elaborada de modo interdisciplinar. Apesar de trazer no início de cada capítulo a proposta pedagógica “Rodas de Conversa” como ponto de partida para dialogar a partir dos conhecimentos prévios dos/das estudantes sobre o conteúdo, as

professoras destacaram um esvaziamento dos conteúdos fundamentais na formação do sujeito e que a proposta dos conteúdos relacionados não atendia, na totalidade, às necessidades do público da EMJLA. Além disso, a coleção reforça a imagem estereotipada de um Campo como espaço de sofrimento, desumanizado e sem condição de estruturação da vida.

Ao consultar o material, se verifica a fragilidade apontada pelas professoras e destaco que nesse processo não há participação delas na escolha desse material, ou seja, há um alheamento imposto pelo Estado às professoras, quanto á definição do material didático a ser trabalhado em sala de aula. O MEC disponibilizou a partir de 2013, os livros para as Escolas do/no Campo como afirma este trecho extraído do Portal do Ministério da Educação:

A partir de 2013, os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriadas, receberão livros didáticos específicos. As obras serão selecionadas dentro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e vão substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos usados hoje nas salas de aula. (MEC, 2013)

Ressalto que a alienação,

No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). (BOTTOMORE, 1988, P,18).

Esse processo de alienação diz respeito a uma ação do Estado a serviço da Elite Brasileira, investindo na manutenção do sistema socioeconômico vigente. Certamente, de alguma forma essa ação implica na fragilidade da identidade da Escola do campo vinculada ao projeto da Educação do Campo protagonizado pelos Movimentos Sociais Populares do Campo.

A contradição existente na experiência do trabalho pedagógico pode ser enfrentada a partir do entendimento de que, na mesma medida em que a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP é determinada, mas também determinante, ela pode superar as forças hegemônicas e atuar na contramão do que está posto como lógica escolar institucionalizada, ou seja, é a partir do contexto da contradição que se pode decidir por ações contra-

hegemônicas e, por conseguinte, disposta intencionalmente, a construir outra lógica de instituição e educação escolar, disposta, ainda, a se caracterizar e moldar sua especificidade. (FERREIRA,2015, p.191)

Em consonância a este pensamento, Konder (1998, p.14) afirma: “Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões”.

Além das narrativas produzidas no processo da pesquisa, conforme anunciamos no capítulo 2, realizei cinco Rodas de Conversa com as participantes da pesquisa e dentre estas, na de número 4 (conta o que fez e o que resultou), em que buscou-se dialogar sobre possibilidades da organização do Trabalho pedagógico se realizar na contramão dos referidos processos de alienação.

Nessa Roda de Conversa, os diálogos transcorreram sobre a arte do turco Ugur Gallen¹⁹, em que contrasta e sobrepõe duas imagens de dois ou duas pré-adolescentes na escola e no trabalho, discutimos sobre a Escola que encontramos nos arquivos pesquisados e debatemos sobre qual Escola do/no Campo desejamos e propomos construir. As professoras narraram:

Acredito que essa escola, ela foi se constituindo, né. Eu, eu por exemplo, a escola, o Colégio João Carneiro que eu iniciei a minha carreira, né ... (PROFESSORA IVANILDA)

Quando eu cheguei no João Carneiro... era uma escola apesar de tá na zona rural, mas eu não percebia essa questão da identidade tanto dos professores quanto dos alunos, de tá ali na escola do campo a gente via assim como escola de povoado, mas não como Escola de Campo... (PROFESSORA ITANA).

Mas dentro da escola, quando eu pelo menos cheguei na escola, a escola não tinha a característica de Zona Rural. A gente seguia o currículo de escola normal, o mesmo currículo escolar da cidade. Da sede, da Zona Urbana”. (PROFESSORA BRUNA)

A discussão sobre o que é escola e/ou como ela pode ser impõe o debate e processos de conscientização acerca das relações entre escola e as

¹⁹ Artista turco que retrata o contraste social através da arte. Ugur Gallen acompanha as guerras da Síria. As imagens estão anexada no Apêndice B.

professoras. Trata-se de reflexões não só da cultura que é disseminada pela escola, mas também a cultura da escola. A cultura escolar é, de modo geral, um conjunto de norma e prática que alicerçam o ambiente da escola. Dialogar sobre essa cultura escolar é descrever seu cotidiano, suas limitações e avanços, pois ela não é estável, pelo contrário, é dinâmica. Os pontos que envolvem a cultura escolar perpassam desde espaços físicos à linguagem. O pensamento coletivo sobre as ações pedagógicas e as formas de avaliação. E principalmente, segue em direção à forma como as professoras enxergam nossos e nossas estudantes, seu perfil identitário, seu cotidiano, suas origens e seus anseios.

Quando a professora Ivanilda fala a partir de uma visão histórica de como a cultura escolar se transformou, ela consegue revelar o quanto este cotidiano se constitui em humanidades o contexto educativo, de modo que a evolução é vista positivamente. Transformando a vida concreta escolar em possibilidades e avanços para a transformação social e de pensamento dos e das estudantes.

...Quando eu faço assim, construo uma linha do tempo no meu imaginário, a escola de hoje é totalmente diferente então, foi se transformando no decorrer desses 28 anos, mas acredito que toda essa transformação, ela ocorreu de forma positiva, né. Encontramos. Eu encontrei nos arquivos da escola. Uma escola totalmente diferente, né no primeiro momento, mas que foi se transformando, e, é digamos para usar uma personificação, ela foi se humanizando. É, a escola ela foi humanizando. (Ivanilda, 2021)

Com o processo de humanização da escola e de seus agentes, professoras, direção e funcionárias (as) enxergam a identidade desses sujeitos e a fortalecem a partir da valorização, do reconhecimento destes na sociedade. Todo esse processo de humanização envolve as transformações sociais, tecnológicas, econômicas, política e com elas o modo de pensar de uma sociedade.

Pensar a cultura escolar das escolas do Campo EMJLA e CEJC a partir do movimento histórico, expõe alguns pontos fundamentais para entender como as condições objetivas transformaram um pensar “alienado” da realidade cotidiana dessas escolas. Desde as fundações das escolas, a prática escolar teve como ponto de referência um pensar pedagógico hegemônico e distanciando do pensar pedagógico das Escolas do/no Campo. O currículo

escolar foi trabalhado em uma perspectiva urbanocentrada, divergindo da realidade dos e das estudantes do lugar. Essa construção ao longo dos anos possibilitou um cotidiano escolar forjado e forjando um coletivo sem identidade camponesa ou sem pensar na essência do que significa viver, trabalhar e estudar nesse espaço. Além disso, constituindo um sentimento contraditório do real vivido e do real concreto. Todos os elementos constitutivos da comunidade escolar (professor, aluno, pais, direção, funcionários) foram divergindo e descentralizando do diálogo com e a partir da realidade do Campo. Por isso, as narrativas apresentaram concepções de identidade da escola articuladas a lógica do mercado.

Nós vamos descobrindo, outros, outras formas de ser, **as nossas identidades vão se constituindo a partir do momento que vamos adquirindo mais conhecimento.** Então, essa identidade de ser professor ela vai se modificando à medida que vamos adquirindo novos conhecimentos (PROFESSORA IVANILDA)

A nossa identidade enquanto escola da Zona Rural. Ela Muda, né. Ela se torna uma Escola do Campo e isso, nos, nos chocou pelo fato de certa forma ter que mudar toda a metodologia. Isso não aconteceu com escola do Estado, mas aconteceu com a escola do Município, nós tivemos que mudar e, mudar as nossas, práticas pedagógicas, embora na verdade, não, não existisse uma identificação, não existe né, esse vínculo real, com o campo porque embora o planejamento fosse voltado para a escola do campo, fizesse uma relação com o campo por estarmos na zona rural, a realidade dos alunos era outra, a realidade do professor era outra. (Professora Ivanilda)

Conforme as falas supracitadas, principalmente as destacadas em negrito, nota-se que fazem referência mais contemporânea e pós-moderna do que seja a constituição da identidade do sujeito, além de destacarem a Formação como elemento estruturante para se constituir sujeito e se constituir professora, na medida em que representa uma identidade fluida e distinta daquela que se ancora articulada a valores, princípios, origem e história. À luz da interpretação dos pontos levantados na narrativa da professora Ivanilda, percebo um pensamento condicionado a alimentar a narrativa homogeneizadora, descaracterizando o perfil dos estudantes do campo²⁰, principalmente,

²⁰ Para que se tenha uma ideia melhor sobre os alunos das escolas participantes da pesquisa, e assim poder analisar os discursos, de modo apurado, cabe aqui dizer que a maioria desses alunos(a) moram na localidade, outros veem de povoados e lugarejos

corroborando com a ideia que sustenta o Capital na desconstrução da Educação do Campo.

Em uma segunda Roda de Conversa, analisamos outra arte do turco, Ugur Gallen. Nela temos duas versões de sala de aula. Em uma parte, uma escola fisicamente estruturada, com aluno escrevendo ao quadro cálculos matemáticos e, no outro, uma parede em que situava o quadro de giz, com um grande buraco, sustentada por blocos, e uma criança tentando aprender. Ao analisar a imagem, a professora Maurícia compartilhou a experiência de ter trabalhado em uma Escola no Campo onde se tinha apenas uma sala de aula e duas turmas. Para separar os/ as estudantes, as professoras usavam o quadro de giz com um furo ao meio. Essa memória apareceu devido a imagem resgatar esse quadro de precariedade ao qual as professoras foram submetidas. Isso por volta dos anos 2000, quando as professoras iniciaram suas atividades docentes.

Essa memória destacada me permite a seguinte indagação: que incentivo as professoras tiveram ao chegar ao local de trabalho? Quantos arranjos tiveram que fazer para ter um mínimo de condição de trabalho? Em qualquer outro ambiente de trabalho, os sujeitos teriam um mínimo de condição para exercer a sua profissão, mas na educação, temos as mais diversas precariedades e, mesmo assim, os/as trabalhadores/as se submetem ao desmando do poder público, sem compromisso e responsabilidade com a educação. Esse cenário descrito pela professora é extremamente insalubre tanto para as professoras quanto para os/as estudantes.

Quando vi essa imagem, eu ia até comentar no grupo se Alice lembrava quando nós começamos lá em Lagoa da Vaca no ano de 2000. Era apenas uma sala de aula, viu. E era dividida com o quadro negro, um quadro enorme e tinha um buraco. Quando vi essa imagem, eu me lembrei na hora”.

próximos. O perfil socioeconômico é de origem camponesa. Trabalhadores e trabalhadoras rurais, da construção civil (sem direitos trabalhistas), trabalhadoras domésticas, artesãs, pequenos comerciantes de alimentos. A Maioria das famílias são cadastradas nas políticas sociais como o Bolsa Família, Seguro Safra e alguns alunos recebem o Vale-Alimentação Estudantil e o Bolsa Presença do Governo do Estado da Bahia.

Eram as próprias cadeiras que sustentavam o quadro para não ficar os alunos em uma turma só, a gente dividia com esse quadro, aí eu ficava de um lado da turma da sala e Alice do outro lado. (PROFESSORA MAURÍCIA).

É importante destacar que em cada ambiente escolar, o cotidiano se constitui na sua individualidade. Como afirma Kosik: “A vida de cada dia tem sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os dias feriados.” (KOSIK, 1976, p.80). Nesse sentido, os cotidianos das Escolas do/no Campo em que foi feita a pesquisa acontece de modo singular.

Não se pode esquecer que nesse processo de percepção da cultura escolar há uma ligação com a cotidianidade dos indivíduos que constituem a escola. Nele, os sujeitos se apresentam a partir das suas subjetividades e constroem dialeticamente e institivamente com os outros a cultura escola em que fazem parte. A partir da afirmação de Kosik, podemos inferir que o cotidiano escolar é forjado a partir da cotidianidade dos sujeitos pois estes são os agentes transformadores.

Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se *transformam* em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido *mecanismo* de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: simplesmente são; e como um inventário, como parte de um mundo conhecido são aceitos. (KOSIK, 1976, p.80).

A cultura escolar, o cotidiano e a cotidianidade caminham juntos conectando as engrenagens do processo formativo dos sujeitos na escola, alinhado com o pensar e fazer pedagógico.

3.1 Relação das Professoras com os Movimentos Sociais

Constituiu-se como um dos objetivos dessa pesquisa examinar a relação estabelecida pelas professoras com os Movimentos Sociais Populares do Campo, pois entende-se que esta relação ela implica na forma como as professoras em particular e as pessoas de um modo geral atuam em relação a sua própria vida e ao mundo.

Nesse sentido, das grandes marchas em defesa de grandes causas, as escolas rurais, ao longo da sua existência, foram cercadas por negligências governamentais. A falta de estrutura física, condições de trabalho para os profissionais, materiais didáticos e permanentes para o ensino e a aprendizagem fizeram parte da construção e existência histórica das escolas rurais. Desconstruir o paradigma que estes espaços de desumanidades, o qual segregou sujeitos tidos como incapazes para a aprendizagem, inumanos e não educáveis, é uma tarefa permanente para os defensores da Escola do/no Campo e da Educação Campo.

Da mesma forma, os Movimentos Sociais Populares do Campo vêm denunciando, além do fechamento desses espaços, (a Escola do Campo) a construção de pedagogias hegemônicas e descontextualizadas, em que desvalorizavam os povos originários do campo, das florestas, dos quilombos, os trabalhadores e aqueles que viveram e ou vivem em condição análogas à escravidão, todos que, por motivo ou outros, tiveram que abandonar as salas de aula em busca de subsistência.

Na concepção clássica, a nomenclatura escola rural ao longo da história se caracteriza por seu caráter excludente, homogeneizador, opressor, classificatório e principalmente desumanizador, como afirma Arroyo (2020). O uso do termo Educação do Campo, Escola do / no Campo desmistifica todo este caráter negativo e segregador no qual este espaço foi se constituindo, ou melhor foi constituído. A Educação do Campo reveste-se de uma posição política, de construções históricas de Luta por Educação, por Terra, Humanidades, Sobrevivência, Valorização e Permanência. Cada categoria em destaque amplia a complexidade e eleva o nível de importância reflexiva desta Educação que tem o sujeito na centralidade do processo educativo. A sobrevivência e permanência no e do Campo envolvem o caráter político da Educação do Campo, já a valorização do sujeito trafega pelo aspecto da autoestima, da construção da identidade e, por último, e não menos importante, da humanidade.

O discurso despolitizador, fascista, opressor, necropolítico, neoliberal e sobretudo anti-povo está na atualidade. Pensar em humanização é trazer Paulo Freire para o círculo do debate para a partir dele construir a antítese do que vivenciamos nestes momentos sombrios e antidemocráticos. É esperar os movimentos de luta pela democracia, pela educação e pela vida.

É imprescindível a divulgação e discussão sobre as diferenças entre os dois termos, Educação do Campo e Educação Rural, sobretudo destacar a necessidade de ampliar o debate nos espaços escolares do Campo, com o intuito de aprofundar a temática acerca também da validação, resistência com o termo Educação do Campo e o rompimento com a nomenclatura Educação Rural. Essa se caracteriza por condições alheias ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, vista apenas como uma demanda para a superação da migração campo/cidade, sem uma proposição pedagógica voltada para vida no campo, com um currículo "urbanocêntrico" desvinculado do cotidiano da vida no campo, e completamente ausente ao atendimento às necessidades espaço/temporal dos camponeses. Em contraposição, se constitui a Educação do Campo a partir das demandas do povo camponês, pensado com o povo. Um dos pontos a ressaltar desse novo pensar da Educação é que não foi criado nas camadas intelectuais do chão das universidades muito menos baseado em teorias.

A Educação do Campo constituiu-se do fazer político e pedagógico pelo movimento dos sujeitos do campo. Existe um querer coletivo de busca por políticas educacionais para os povos originários, quilombola, indígena, ribeirinhos, camponeses. Os Movimentos Sociais Populares do Campo pautam as reivindicações sociais e políticas pela luta pela Terra e pela Educação. Atualmente, agrega também à pauta, uma nova concepção de Educação com um caráter humanizador, reforçando a reflexão do quanto a educação rural foi desumanizadora e segregadora.

Dessa maneira, faz-se elementar que a docência acompanhe e articule-se as agendas políticas do projeto da Educação do Campo. As análises das narrativas das professoras da pesquisa evidenciaram a ausência do envolvimento delas nos Movimentos Sociais Populares do Campo. Porém, cerca de 60% delas, pontuaram o envolvimento com as associações comunitárias, os movimentos de igreja, colaboração financeira com entidades que cuidam de animais.

Apesar de perceber a importância dos Movimentos Sociais para a sociedade e os sujeitos, as professoras não se engajaram diretamente ao sindicato dos trabalhadores da e trabalhadoras rurais, às organizações

governamentais e à associação de professores que defende a categoria em que estão inseridas profissionalmente.

Então esses movimentos, eles são importantes sim, e precisam continuar existindo, resistindo né a situações que, que impedem que essas escolas, essas escolas do campo, esses alunos do campo tenho realmente uma escola e de qualidade, uma escola que façam com que eles sejam valorizados e eles também valorizem, né. o seu, o seu lugar. e essa identidade de ser do campo. (PROFESSORA IVANILDA)

A gente vai elevar sua estima ajudar a desenvolver as capacidades que eles têm, não chegar não subestimando as capacidades dessas crianças que moram no campo, desses adolescentes. e com relação a participação nos movimentos sociais, né eu participei dos movimentos da própria associação da comunidade de Goiabeira porque assim enquanto moradora aqui da cidade mesmo morando na zona urbana, eu sempre busquei me engajar em movimento de igreja né que a gente também vem tentando valorizar essas pessoas que a gente chama de que na verdade não são poucas, mas que chamamos de minoria. Né. (PROFESSORA IVA).

Eu não tenho uma militância, não sou filiada à militância a partido nenhum, mas eu simpatizo muito, grandemente, tenho. Faço minhas críticas individualizadas, faço minha militância também coletiva a, é essas questões relacionada a desvalorização do sujeito, desvalorização no contexto social. Do negro, da desvalorização da mulher, simpatizo com o feminismo, e toda essas ramificações que a minoria se apresente como uma desvalia (PROFESSORA LIZ).

Ouvindo as falas, percebi a sensibilidade de cada professora na relação com os/as estudantes do campo ao se depararem com as dificuldades da família dos/das estudantes, da ausência de trabalho e da dificuldade com a aprendizagem. Neste momento, penso o quanto as professoras poderiam contribuir com a formação desses estudantes se estivessem nas engrenagens dos Movimentos Sociais e o quanto os aspectos pedagógicos influenciaram na formação cidadã desses estudantes, constituindo-os como sujeitos críticos de uma sociedade dividida em classes e demasiadamente excludente. Como esse engajamento pela educação pública de qualidade impulsionaria a participação de todos os componentes da escola de modo a exigir a permanência destas escolas no campo e pautar o currículo dentro da diversidade campesina,

valorizando o conhecimento institucionalizado e, na mesma medida, os conteúdos oriundos dos povos originários.

Um ponto importante a ser destacado é como se constitui a relação das professoras com os Movimentos Sociais e o Partido Político. Como Conceição do Coité é uma cidade com poucos habitantes em que as pessoas se conhecem pelo nome, família e convivência próxima, existe sempre um receio nos quesitos filiação partidária e envolvimento em lutas políticas. Vivemos um grande período histórico em que o coronelismo reinava em seu modo de governar. Ao longo dos 40 anos, a administração pública fez parte de um processo de “herança familiar”. O ciclo da gestão administrativa era transferido de tio para sobrinho e de pai para filho, e de primo para primo. E no *modus operandi* administrativo havia requinte de perseguição política. Transferência de professor para outras cidades ou local de trabalho mais longínquo da sede do município; quando a posição política da(o) professora(or) se opusesse à gestão pública, o local de trabalho indicado seria uma escola rural e era o mais distante da sede do município como forma de retaliação.

Na Ditadura Militar que se arrastou do período 1964 a 1985, o Brasil viveu tempos sombrios com restrições à liberdade de expressão, cerceamento das liberdades individuais e políticas, censura de opinião pública, das artes e principalmente da imprensa. Aqueles que lutaram contra a ditadura militar foram perseguidos, torturados e alguns assassinados. Não era permitida a participação política, a livre manifestação. Em 2015, a Comissão da Anistia fez um pedido de desculpas oficial do Governo brasileiro a professores perseguidos na Ditadura Militar. Na oportunidade do momento, duas professoras Ana Maria Pinho Leite Gordon e Mariluce Moura e um professor Adriano Diogo foram anistiadas.

Em Coité, a Ditadura política perdurou por um longo período. Nesse sentido, a Escola do/no Campo era vista como palco de segregação e repreensão pela desobediência partidária ao chefe do executivo. Talvez isso explique o afastamento das professoras no engajamento nos movimentos sociais e políticos. Dentre as narrativas produzidas, apenas uma evidencia a participação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar.

Aqui mesmo em Conceição do Coité. Cursei o ensino médio lá, e quando estava concluindo o Ensino Médio eu tive uma

oportunidade aos 17 anos de trabalhar. Digamos que foi o meu primeiro emprego. Né. É. No Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Coité. Na época o trabalho estava vinculado ao PETI-Né. Ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. O trabalho seria diretamente com as famílias, enquanto os monitores do PETI faziam um trabalho com as crianças, é, nós que, éramos intitulados de agente de família, nós tínhamos encontro uma vez por mês com as famílias. Esse encontro era assim. Era uma visita, de casa em casa. Na casa de todos os pais, que tinham filhos na escola e participando do programa pra conversar sobre a educação. Como estava? Ajudar, orientar os pais a participarem mais da educação dos filhos, a estarem mais presentes, orientando, fortalecendo este vínculo de família-escola através mesmo dessa re-educação lutado pra acabar com o trabalho infantil. (PROFESSORA SELMA)

Ademais, em relação à participação nos movimentos sociais de luta, a professora afirma a relação enquanto simpatizante de um partido e traz consigo o engajamento na luta pela conscientização política por melhores condições de vida. Diante do exposto, é possível afirmar que, embora reconheçam a importância dos movimentos sociais, as professoras que participaram da pesquisa não se referiram ao poder pedagógico que estes movimentos carregam e não se referem a relações do trabalho pedagógico e as lutas sociais, nem às suas práticas cotidianas e principalmente o papel transformador nos processos educativos e pedagógicos que constituem os movimentos sociais.

Ao longo das Rodas de Conversa, construímos coletivamente o Inventário das Escolas do/no Campo EMJLA E CEJC, como momento importante das ações interventivas da Pesquisa do Mestrado Profissional. As professoras tornam-se autoras de suas histórias e construtoras de um dos documentos potentes para as duas Escolas do/no Campo. Neste documento construído coletivamente por elas, foram apresentadas questões históricas da escola, ambientais, econômicas, culturais e pedagógicas. Uma leitura da escola ao longo da caminhada histórica desde a sua constituição numa linha tênue com a escola que está sendo construída pelas próprias professoras numa perspectiva de um projeto de Educação mais humanizado, centrado no sujeito e buscando a transformação da sociedade, com esse olhar de quem vive o cotidiano escolar e de quem experimentou o campo como ponto de partida para sua formação e constituição identitária.

Esse material produzido será sistematizado em formato de artigos que irão compor o e-book intitulado: Narrativas de professoras e identidade da Escola do Campo no contexto social da comunidade de Vila Carneiro em Conceição do Coité-BA.

5- PRODUTO DA PESQUISA

Conforme o regimento do MPED, no período entre o 2022 e 2023 serão realizados encontros periódicos com as professoras participantes da pesquisa para releitura das narrativas e sistematização, em formato de artigo, do inventário das escolas a ser organizado conforme sumário a seguir:

1. Narrando uma (Auto)biografia
2. Metodologia da Pesquisa
3. (Auto)biografias de Professoras do Campo
4. Inventário da Escola do Campo – um trabalho tecido a várias mãos
 - 5.1 Histórico das Escolas do Campo na Comunidade de Vila Carneiro
 - 5.2 Ações Pedagógicas das escolas em destaque
 - 5.3 Aspectos socioeconômicos da Comunidade de Vila Carneiro
 - 5.4 Território e características ambientais da Comunidade de Vila Carneiro
 - 5.5 Mosaico de atividades pedagógicas das Escolas EMJLA e CEJC
5. À Guisa de Conclusão
6. Referências Bibliográficas

Toda essa estrutura apresentada constituirá o produto do Mestrado que será um e-book.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar em um Mestrado Profissional é um ato revolucionário. Requer da pesquisadora um dinamismo na rotina concreta diária (trabalhar, estudar, pesquisar, construir relações, cuidar da família e da saúde mental). Manter o equilíbrio do corpo e da mente nesse processo não é tarefa fácil. Desse modo, e mesmo com tanta luta e esforço, quero dizer que faria tudo novamente. Passei por um período de adoecimento, início de um processo depressivo, procurei a medicina, fiz terapia, consegui vencer e estou aqui neste momento para dizer

para o leitor da pesquisa que aprendi muito, até com os pensamentos sombrios da desistência.

Nesta pesquisa, busquei entender o processo identitário das Escolas do/no Campo da Escola Municipal José Lopes Araújo e do Colégio Estadual João Carneiro e a relação delas com as lutas sociais pela educação através do método (Auto)biográfico alicerçando minha caminhada com a base filosófica do Materialismo Histórico-dialético.

Embora sejam escolas diferentes, as vivências e os contextos sociais são similares, por isso, as diferenças ficam subsumidas às dimensões macro da escola. A identidade escolar se caracteriza principalmente pelas relações pedagógicas que realizam com as pessoas, com o conhecimento e com a realidade social concreta.

Nas escolas estudadas, não houve uma identificação da Escola como do Campo pelas professoras. Nesse contexto contraditório, as professoras apresentam identidades fragilizadas do ponto de vista da percepção da Educação do Campo e, na mesma medida, evidenciam potencialidades para o fortalecimento desta identidade quando as professoras questionam o material didático, como os livros didáticos, quando reconhecem a importância dos Movimentos Sociais Populares do Campo, quando demonstram relação de afeto e pertencimento com o próprio Campo.

Nas narrativas, as professoras apresentaram através das histórias de vida, formação e profissão uma (re)construção dos caminhos percorridos na docência e na vida de cada uma. Histórias belíssimas de motivação e encorajamento. Desafios de variadas formas foram relatados pelas professoras principalmente no início da carreira onde o caminho mais fácil seria a desistência, mas as professoras resistiram e persistiram. Como Paulo Freire (1994, p. 78) nos ensinou: "não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos." Seguindo esse pensamento, as professoras se reafirmaram no processo narrativo sobre a sua escolha profissional, em um constante transformar-se frente às adversidades da vida e da profissão.

A pesquisa de campo envolveu dois momentos distintos: as Narrativas (Auto)biográficas e as Ações Interventivas. Foram momentos enriquecedores do ponto de vista do conhecimento construído ao longo do processo educativo da pesquisa. Ao descreverem as histórias de vida, as professoras reviveram

momentos singulares da sua constituição enquanto sujeitos criativos das suas próprias histórias. Ao abordarem as histórias de formação reconfiguraram os percursos escolares da infância, adolescência e da vida adulta reafirmando sua escolha na vida profissional e, por fim, ao revisitarem as experiências docentes, as elegeram como elementos fundantes para a sua formação.

Nas narrativas (Auto)biográficas das professoras percebi a ingerência das forças do capitalismo na constituição da identidade das Escolas do/no Campo e como essa influência refletiu na percepção identitária das professoras: ser ou não ser do Campo e não perceber as peculiaridades desses sujeitos que estudam no campo. Além disso, exercer suas atividades docentes pautadas por um currículo urbanocêntrico, sem o devido diálogo com o contexto campesino, é antes de tudo um modo alienado do ato de trabalhar sem se perceber sujeito do processo.

A falta de formação específica sobre o Projeto da Educação, a ausência de vinculação da docência com a agenda política dos Movimentos Sociais Populares do Campo e a constante inserção da docência a processos de alienação pelo Estado, informam que a não percepção da influência neoliberal seja intencional, perversa e planejada.

Como ponte de ligação entre as Professoras e o MPED no que diz respeito à formação docente, as ações interventivas possibilitaram um processo dialógico de aproximação das professoras com a história das escolas, com as ações pedagógicas registradas fotograficamente, com a essência do projeto político pedagógico criado e colocado em prática pela escola e por fim, com a construção do inventário das Escolas do Campo de Vila Carneiro e portanto a troca de conhecimento entre as professoras na apresentação dessas informações.

Contudo, cabe aqui dizer que as demandas mercadológicas da exclusão, do analfabetismo, do fechamento das Escolas do/no Campo, da precarização do trabalho, na manipulação da classe trabalhadora, do surgimentos dos trabalhadores contemporâneos análogos a escravidão, da classe política neofacista, do novo capitalismo de vigilância como a nova fronteira do poder, enfim toda essas engrenagens perversas precisam ser combatidas e, para isso, cabe a cada um de nós, mais do que nunca, alinhar forças, criar estratégias de luta, "freirear" e "esperançar" para romper os discursos "necropolíticos" e a partir daí, pensar um novo mundo possível. Transformar nossas salas em ambiente de

diálogo convocando nossos sujeitos para questionar todo e qualquer ato que pareça resignação. No mundo da dialogicidade, tudo é possível para o bem da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e prática**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: SANTOS, Clarice A. (Org.) **Dossiê Educação do Campo**. Documentos 1998 -2018. Brasília, 2020.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Institucional**. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-do-estado-prorroga-ate-3-de-maio-suspensao-das-aulas-na-bahia>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº 27 de 2020**. Disponível em: <<http://www.secom.ba.gov.br/arquivos/File/Decreto27demarco.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2020.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n. 51 set-dez. 2012.

EMBRAPA. Disponível em: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_sisal/arvore/CONT000fckg3dhc02wx5eo0a2ndxyf4ytald.html. Acesso em 30/01/2022.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antônio e Finger, Matthias. **O Método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo:Paulus, 2010.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo? **Tese de Doutorado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões. v. 13).

GOOGLE. Disponível

em:<https://www.google.com/maps/place/Concei%C3%A7%C3%A3o+do+Coit%C3%A9,+BA,+48730-000/@-11.5649982,-39.299315,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7139d031dc6e463:0x1987d6ddd53964b2!8m2!3d-11.5634718!4d-39.2838986>. Acesso em 30/01/2022.

GOOGLE FOR EDUCATION. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/why-google/k-12-solutions/?modal_active=none>. Acesso em 10 agosto 2020.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2ª Edição. 1976.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-campo> Acessado em 15/04/2021, às 11:33.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ZUBOFF, Shoshana. 'O objetivo é nos automatizar': bem-vindo à era do capitalismo de vigilância THE GUARDIAN. Disponível em:<<https://www.theguardian.com/technology/2019/jan/20/shoshana-zuboff-age-of-surveillance-capitalism-google-facebook.htm>>. Acesso em 12 junho 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças.in: PASSEGGI,

Maria da Conceição, FURLANETTO, Edeide Cunico e PALMA, Rute Cristina Domingues da (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica**, infâncias, escola, diálogos intergeracionais. Curitiba: CRV, 2016, p. 47-66.

SENAR. Disponível em: <http://www.sistemafaeb.org.br/senar/programa-despertar/>. Acesso em 15/09/2021. às 08:23

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.

Revista Educação, Santa Maria/RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

Disponível em:

<<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/11344/pdf>> Acesso em 05 de jul. de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS: EDUNEB, p. 257-268, 2006.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**. Quem é e como vive. São Paulo. Editora Contracorrente. 3ª Ed. 2018.

WIKIPEDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Carneiro. Acesso em 30/01/2022.



APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV
COLEGIADO DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____/(____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** (AUTO)BIOGRAFIA DE PROFESSORAS: INDAGAÇÕES SOBRE A ESCOLA DO CAMPO.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA.
3. **Cargo/Função:** PROFESSORA TITULAR DA UNEB E DO MPED/ ORIENTADORA.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: (AUTO)BIOGRAFIA DE PROFESSORAS: INDAGAÇÕES SOBRE A ESCOLA DO CAMPO, de responsabilidade da pesquisadora FLÁVIA AMANCIO CARNEIRO, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo
2. Compreender como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade da escola para a Educação do Campo. Assim como identificar a relação que as professoras estabelecem ou estabeleceram com as Lutas Sociais camponesas, com vistas à reflexão de como estas relações

reverberam no trabalho pedagógico.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios. Ao trazer as categorias Educação do Campo, Práxis e Formação Docente para a construção de novos diálogos e conhecimento em um Mestrado Profissional de Educação, a relevância deste projeto de pesquisa torna-se importante e potente para a educação e, principalmente, para o grupo de profissionais de Educadores do Campo que se alinham na perspectiva de luta diária por uma educação pública de qualidade e que são atravessados pelos aspectos sociais, pessoais e de formação em seu cotidiano profissional. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistada, através de entrevista semiestruturada. A pesquisa é qualitativa, fundamentada na abordagem (auto)biográfica, tendo as narrativas como um dispositivo de investigação, utilizando-se da fala que será gravada em áudio e vídeo pela aluna FLÁVIA AMANCIO CARNEIRO do curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado ou mesmo triste ao trazer memórias importantes da sua vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: FLÁVIA AMANCIO CARNEIRO

Endereço: TRAVESSA AVELINO JOSÉ DOS SANTOS, 3. CONCEIÇÃO DO COITÉ
BA Telefone: (75) 9-9917-8874 **E-mail:** flaviaamancio@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

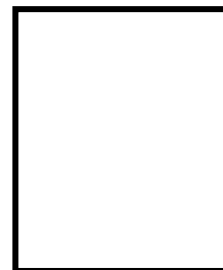
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa (AUTO)BIOGRAFIA DE PROFESSORAS: INDAGAÇÕES SOBRE A

ESCOLA DO CAMPO, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição do Coité, 16 de Dezembro de 2020.



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável

APENDICE B – IMAGENS APRESENTADAS NA MÍSTICA DAS RODAS DE CONVERSA.

II RODA DE CONVERSA CONSTRUINDO O INVENTÁRIO DAS ESCOLAS DO CAMPO.



24 DE JULHO DE 2021 AS 17H

EMJLA E CEJC

(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORA: INDAGACÕES SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO.

IV Roda de Conversa.

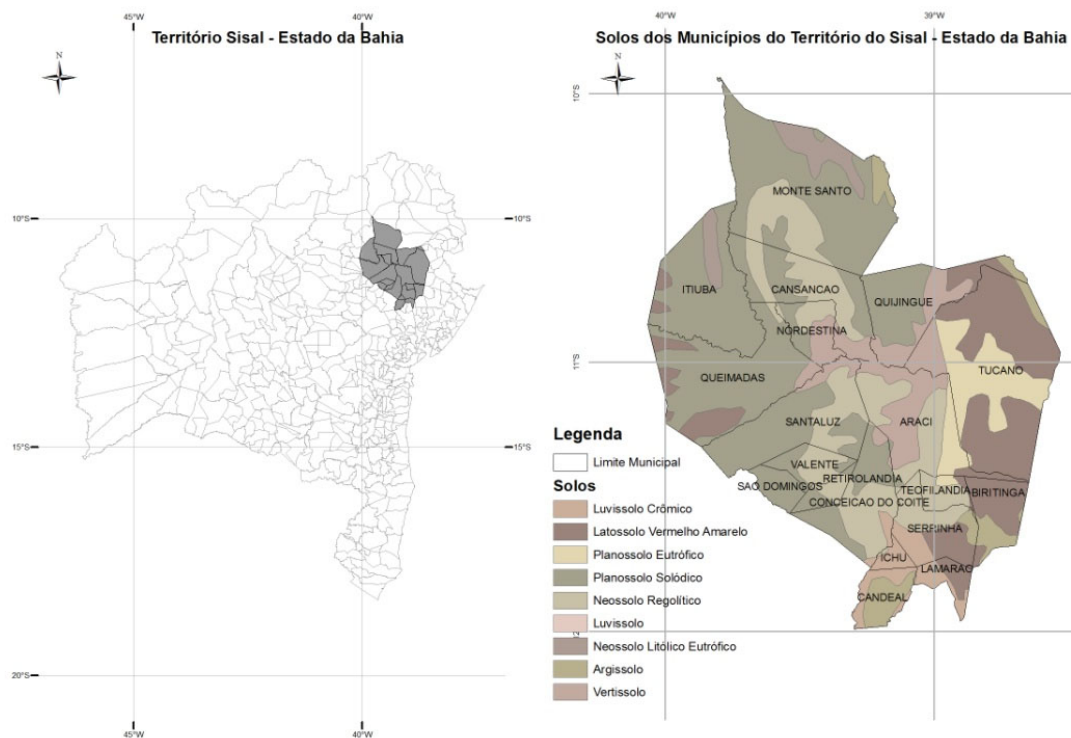


Construindo um Inventário das Escolas do /no Campo EMJLA E CEJC.



Dia
27/08/2021,
às 17h/
Google Meet.

APENDICE C – MAPAS DO ESTADO DA BAHIA, DO TERRITÓRIO DO SISAL, DA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ E DO POVOADO DE VILA CARNEIRO.



Mapa esquemático de localização do território do sisal e mapa de solos do referido território.





APENDICE D - GOOGLE FORMULÁRIO DE COLETA DE INFORMAÇÃO SOBRE AS PROFESSORAS DA PESQUISA.

Pesquisa (Auto)biografia de professoras: indagações sobre a identidade da Escola do Campo.

Coleta de informação sobre as professoras da pesquisa.

Nome Completo:

Data de nascimento / idade

Naturalidade

E-mail

Área de Formação:

Área de Atuação:

Ano de ingresso na Docência / Tempo de serviço.

Nível de Escolaridade (Graduação / Pós-graduação) em quais áreas.

Modalidade de Ensino que atua

Escolas que trabalhou no Campo:

Escola que trabalhou na Zona Rural:

Fale sobre suas Perspectivas na docência: