



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

KAMILLA COSTA PEREIRA

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PARA UMA
ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO
P.A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR**

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti

BOA VISTA (RR)

2023

KAMILLA COSTA PEREIRA

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PARA UMA
ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO
P.A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte das atividades de pesquisa do Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti.

BOA VISTA (RR)

2023

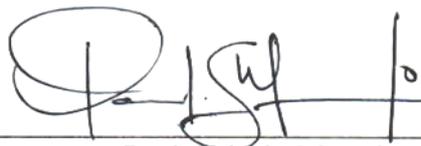
KAMILLA COSTA PEREIRA

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PARA UMA
ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO
P.A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR**

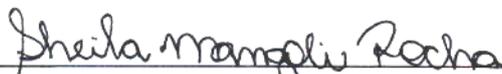
Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte das atividades de pesquisa do Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

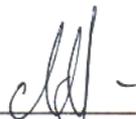
Defendida em 28 de agosto de 2023 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti



Profª Drª Sheila Mangoli Rocha



Profª Drª Maria José Dos Santos

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P436e Pereira, Kamilla Costa.

Educação na Amazônia: as experiências formativas e suas contribuições para a construção de saberes docentes para uma atuação política de gestores nas escolas municipais rurais do P.A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR / Kamilla Costa Pereira. – Boa Vista, 2023.131 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao meu pai, Carlos Antônio (*in memoriam*).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que termos as experiências formativas das gestoras das escolas municipais rurais do P.A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR contribuem para a construção de saberes docentes necessária para uma atuação política nas escolas do campo, a fim de perceber a dimensão política da docência na Educação do Campo. Nesse sentido, a fundamentação teórica se baseia na inter-relação de três conceitos centrais: as experiências formativas, a ação docente e os movimentos sociais. A metodologia baseia-se nos princípios da pesquisa qualitativa e, quanto aos procedimentos, configura-se como uma investigação documental e de campo. Nesse ínterim, foi efetuado o levantamento da bibliografia publicada em forma de livros, artigos de periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato *online* que abordassem a temática, com o propósito de construir o referencial teórico que embasou a pesquisa. O campo da pesquisa foram as duas Escolas Municipais Rurais do Assentamento P.A. Nova Amazônia, situadas em Boa Vista/Roraima e direcionou-se a partir dos princípios da História Oral, com a realização de entrevistas de caráter aberto com os gestores. Também foram analisados documentos que evidenciaram a presença de uma ação docente tomada pela práxis, tais como projetos e álbuns. A análise interpretativa considerou o contexto social e político do espaço campesino, bem como as urgências da Educação do Campo, dando destaque aos movimentos sociais de luta do homem/ da mulher do campo pela terra no âmbito das terras amazônicas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Práxis; Educação do Campo; Movimentos Sociais, Projeto de Assentamento Nova Amazônia.

ABSTRACT

This research aims to analyze in terms of training experiences of managers of rural municipal schools in the P.A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR originated the construction of teaching knowledge necessary for political action in rural schools, in order to perceive the political dimension of teaching in Rural Education. The theoretical foundation is based on the interrelation of three central concepts: Training experiences, teaching action and social movements. The methodology is based on the principles of qualitative research and in terms of procedures, it is configured as documental and fieldwork. We surveyed the bibliography published in the form of books, articles published in periodicals (magazines), theses, conference proceedings, indexed in databases in online format that address the subject, with the purpose of building the theoretical framework that underlies the research. The field of research outside the two Municipal Rural Schools of the P.A. Nova Amazônia in Boa Vista/Roraima and was guided by the principles of Oral History, with open interviews with managers. Documents were also analyzed that showed the presence of a teaching action taken by praxis, such as: projects and albums. The interpretive analysis considered the social and political context of the rural space, as well as the urgencies of Rural Education, highlighting the social movements of rural men/women for land in the Amazon.

Keywords: Teacher Education; Praxis; Field Education; Social Movements, New Amazon Settlement Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Artigos selecionados na base de dados da ANPED entre 2011 e 2021.....	27
Quadro 02 - Artigos selecionados na base de dados da <i>Revista Brasileira de Educação do Campo</i> entre 2016 e 2021.....	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Assentamento P.A Nova Amazônia.....	37
Figura 2 - Porcentagem de professores da amostra (n. 18) que responderam onde residem.....	48
Figura 3 – Gráfico de porcentagem de faixa etária dos professores amostrados (n.18) e que se dispuseram a responder o questionário <i>online</i>	49
Figura 4 – Porcentagem das respostas dos professores amostrados (n. 18) para a pergunta acerca de quanto tempo cada um leciona.....	50
Figura 5 – Região de origem dos professores amostrados (N.18).(NI – Não respondeu).....	51
Figura 6 – Levantamento em porcentagem do sexo dos professores amostrados na pesquisa (n. 18).....	51
Figura 7 – Porcentagem das respostas dos professores amostrados (n.18) quanto a autodeclaração racial.....	52

LISTA DE SIGLAS

P. A. - Projeto de Assentamento

BNDS - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAR – Cadastro Ambiental Rural

FETAG –Federação do Trabalhadores Agrícolas

PRONERA - Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo geral.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E O DEBATE POLÍTICO- SOCIAL.....	17
3.1.1 Formação de professores no Brasil: breve histórico	17
3.1.2 Movimentos sociais e formação de professores do campo no Brasil	21
3.1.3 A formação inicial do professor do campo: necessidade, base legal e concepção	25
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE.....	32
3.3 Histórico da educação no P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR	34
3.3.1 Criação do P. A. Nova Amazônia	35
3.3.2 Educação no P. A. Nova Amazônia	36
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICOS	38
4.1 FUNDAMENTOS.....	38
4.2 PARTICIPANTES.....	42
4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	43
4.4 MATERIAIS.....	45
4.5 ANÁLISE DE DADOS.....	45
5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE GESTORAS DE ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO P. A. NOVA AMAZÔNIA – RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
5.1 PERFIL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO P. A. NOVA AMAZÔNIA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO.....	48
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE - AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS GESTORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRIAÇÃO DO P. A. NOVA AMAZÔNIA.....	52
5.2.1 Relação com a terra	52

5.2.2	Envolvimento com os movimentos sociais	55
5.2.3	Experiências formativas	59
5.2.4	História de vida	63
5.2.5	Educação do Campo	67
5.3	Saberes docentes dos gestores e suas contribuições para uma atuação política nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICES	79
	ANEXOS	84
	ANEXOS A - CARTA DE ANUÊNCIA SMEC/RR	85
	ANEXOS B - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DO INFORMANTE1	86
	ANEXOS C - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DO INFORMANTE2	117

INTRODUÇÃO

*Moro num acampamento
 Chamam a gente de assentados
 No lugar tem muitas pessoas, lá fomos colocados
 Não conhecemos os luxos da vida, só conhecemos a humildade
 Sem falar no preconceito que tem a sociedade
 Para muitos somos sem-terra, e não pessoas de bem (...)
 Vamos assim vivendo, não deixamos de lutar
 Sem luta não conseguiremos o futuro melhorar
 Quando ganharmos a terra, donos dela vamos ser
 Poderemos então plantar, enfim tudo colher
 Sou menino, sou poeta
 E nesses versos eu canto
 A minha história de vida no meu pequeno recanto*
 (Vinicius Pereira, terceiro colocado no concurso "Escrevendo o Futuro", em 2008)

Historicamente, o exercício do magistério propõe muitas reflexões e observações aos professores. Uma delas é a percepção de que a ação docente vem se reduzindo à utilização de métodos e de técnicas específicas, a fim de alcançar resultados predeterminados, focando a ação docente num modelo pragmático instrumental, no saber fazer. É o que Curado Silva (2018) chama de epistemologia da prática, em que a formação e, conseqüentemente, as ações docentes se direcionam a partir do saber prático. Essa situação propõe uma reflexão ao profissional da docência, estimulando-o à práxis que, de acordo com Vasquez (2007), é uma atividade teórico-prática intencional. Segundo o autor, tal iniciativa, de forma crítica e consciente, viabiliza a transformação da realidade e impulsiona a atividade da consciência. Trazendo tal abordagem para o contexto da Educação do Campo, pensar a formação e a ação docente a partir da realidade e das necessidades do público da Educação do Campo é uma das reflexões que não podem ser negligenciadas. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta se insere na linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas, visando discutir aspectos da formação de professores do campo em terras amazônicas.

Enquanto pesquisadora, a participação no Projeto de Extensão: “Viveiro e Composteira no P. A. Nova Amazônia: ações de educação tecnológica para a sensibilização ambiental”, sob coordenação do professor Paulo Maroti, possibilitou uma aproximação com o campo de pesquisa, a Escola Municipal Rural Aureliano Soares da Silva e a Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa Neto, ambas situadas no Projeto de Assentamento (P. A.) Nova Amazônia, bem como proporcionou o primeiro contato com a Educação do Campo. Essa aproximação aconteceu de forma calorosa a partir do olhar sensível e apaixonado que o professor responsável pelo projeto de extensão, orientador desta pesquisa, Paulo Maroti, demonstrou ao falar e atuar nas escolas do Assentamento, aqui ressaltamos ainda que observar

o trabalho das gestoras durante o desenvolvimento do projeto foi determinante para chegarmos à versão final do título da pesquisa.

O olhar para Educação do Campo e suas urgências começou a chamar atenção da pesquisadora, a cada ida as escolas para mais uma etapa do projeto, onde tínhamos oportunidade de interagir com alunos, professores e gestores era mais nítido que durante a formação inicial em Pedagogia desta pesquisadora faltou um direcionamento sobre a modalidade de Educação do Campo, e que era preciso correr contra o tempo e mergulhar em leituras para conhecer e tentar entender esse universo rico e resistente que é a Educação do Campo. Inicialmente, a partir das leituras e observações no campo da pesquisa, ficou claro como as necessidades da Educação do Campo são tratadas como iguais às necessidades da educação urbana e, conseqüentemente, as necessidades formativas dos professores que lá atuam, não atendendo, desse modo, às particularidades daquele espaço. Além disso, notou-se a importância de termos profissionais da educação que legitimem as necessidades do campo, a fim de que os sujeitos se identifiquem com tal instância e com as lutas que envolvem os direitos dos que lá residem. Vale assinalar, portanto, que se trata de professores que vêm de uma realidade urbana e que geralmente não estão preparados para atuar naquele contexto, trazendo para o campo um olhar inferiorizante, além de características urbanas que acabam contribuindo para fazer das escolas do campo um reflexo das escolas urbanas (Arroyo, 2012).

Nesse ínterim, estar a par das necessidades daquele espaço ampliou meu olhar como pesquisadora em favor das minorias, bem como algumas disciplinas durante este processo como, Educação do Campo e Movimentos Sociais, foram fundamentais para que esta pesquisadora pudesse se apropriar da temática em estudo e se apaixonar ainda mais por esse campo de pesquisa. Isso porque pensar a educação como ato político e compreender a dimensão política da ação docente já é um ato intrínseco à pesquisadora em formação, que estabelece relação com os movimentos sociais de pautas raciais dentro e fora da educação. Desse modo, depois de pisar naquele chão e ter trocas valorosas com profissionais que compreendem as necessidades e as potencialidades do campo, que sabem a importância da terra e dos que vivem dela e para ela, o desejo de luta por uma educação pública de qualidade, que respeite diferenças, particularidades e necessidades de contextos que foram historicamente negligenciados, tornou-se ainda maior. Ressalto ainda que esta pesquisa se desenvolveu em período pandêmico e em meio a um contexto político de um governo federal negacionista, que negligenciou, entre tantas urgências, a saúde do país bem como a educação e dificultou fortemente a crescente da Educação do Campo, a saber, com o fim da SECADI, que foi uma negação ao direito a educação diversa e a extinção do PRONERA que impediu o

caminhar dos movimentos sociais de luta pela terra e, conseqüentemente, da Educação do Campo que, ao invés de seguir em frente, tiveram que dar longos passos para trás.

Nesse contexto, a partir do olhar ampliado e sensível para as urgências da Educação do Campo, buscar-se-á compreender o objeto da pesquisa, as contribuições da formação inicial e demais experiências formativas no que diz respeito à construção de saberes docentes necessários para uma atuação política nas escolas do campo presentes no âmbito das escolas municipais rural e do campo do Projeto de Assentamento (PA) Nova Amazônia.

Para que se possa pensar a Educação do Campo, é necessário contextualizar a luta do homem do campo pela terra. No que diz respeito ao P. A. Nova Amazônia, é fundamental que o processo histórico de criação do assentamento seja levado em conta. Para tanto a imersão na história P.A foi necessária e muito valorosa, pois, acessar informações da luta para existência do PA foi enriquecedor para esta autora, tendo em vista que o processo histórico do PA perpassa pela resistência dos trabalhadores que lutaram para que o PA fosse uma realidade e hoje podemos afirmar que é uma realidade que deu certo. As terras que hoje são do P. A. Nova Amazônia eram, antes, o Complexo Bamerindus, que foi incorporado ao patrimônio da União, em virtude de uma inadimplência do Banco Bamerindus junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS) (Pereira, 2017). Assim, a partir da incorporação dessas terras e da articulação de movimentos sociais de trabalhadores da agricultura CAR e do próprio MST, foi possível a criação do P. A. Nova Amazônia (Pereira, 2017).

Diante disso, pode-se notar a importância dos movimentos sociais que lutam pela terra para a população que reside no assentamento. Desse modo, o conhecimento dessa trajetória de luta é fundamental para a construção da consciência política dos sujeitos que fazem do P. A. sua morada. Além disso, a formação de professores da Educação Básica que atuam nas escolas do campo precisa contemplar as especificidades desse espaço, perpassando a história de lutas pela terra e, no caso do P. A. Nova Amazônia, o contexto em que essas lutas ocorreram e como foram significativas para a criação do assentamento, além de possibilitar o ato de “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (Arroyo, 2012, p. 363), para que se possa contribuir fatidicamente com uma Educação do Campo emancipatória, que potencialize as vivências campesinas.

Considerando-se o contexto de atuação dos professores no âmbito da Educação do Campo, é preciso destacar que as necessidades e as particularidades desse espaço precisam ser legitimadas. Tal legitimação só acontece a partir de uma consciência social e política por meio

da qual se percebe a relevância das necessidades do homem e/ou da mulher do campo e sua luta pela terra no cenário da formação docente. Em relação à essa situação, diante da revisão de literatura realizada, observou-se que a formação de professores do campo não é tão abordada no que diz respeito à formação de professores de forma ampla, tendo como referência a base de dados da ANPED.

Paulo Freire (1996) direciona ao entendimento de que o ato de ensinar e de educar é uma maneira de intervir no mundo. Essa compreensão possibilita assumir nossa função social e política, enquanto professores (as), comprometendo-nos e responsabilizando-nos pelo exercício da docência. Assim, conhecer as particularidades e as necessidades do homem/ da mulher do campo a partir das visitas às escolas do P. A. durante o projeto de extensão desenvolvido, fez-nos perceber a importância de haver, na escola do campo, professores que tragam no seu fazer docente a práxis que, segundo Vázquez (2007), tem as dimensões do conhecer e do transformar, nos quais teoria e prática constituem uma unidade, a partir das vivências no contexto social e político do campo.

É indispensável, portanto, que professores tenham o olhar politizado e crítico sobre a realidade do campo, a fim de que possam percebê-lo como um local de possibilidades, para que acreditem e conheçam as potencialidades da vida no campo e não sejam professores que contribuam para a evasão desse espaço como salvação de vida. Para tanto, pensar a formação do professor do campo e suas especificidades é imprescindível, inclusive que isso se dê numa perspectiva de formação constituída de um viés político, que pense a formação docente como o caminho na efetivação da práxis docente, que aborde o caráter social e político da educação. Dessa forma, poder-se-á haver contribuições sólidas para a construção de uma educação que vislumbre a justiça social.

Pensando nisso, surge a necessidade de investigar: Em que termos as experiências formativas das gestoras das escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR contribuem para construção de saberes docentes necessária para uma atuação política nas escolas do campo? Para tal finalidade, uma pesquisa de caráter qualitativo foi realizada com docentes e gestores dos anos iniciais do Ensino fundamental das escolas municipais rurais da rede pública municipal de ensino de Boa Vista, situadas no P. A. Nova Amazônia, a fim de apreender conceitos por eles formados durante a formação inicial e demais experiências formativas, como: práxis, prática e ação docente, currículo, função e identidade docente, entre outros, objetivando analisar as contribuições da formação inicial e demais experiências formativas no âmbito da construção dos saberes docentes dos gestores que atuam nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia.

Este estudo partiu, inicialmente, das inquietações da autora, como professora da rede pública de ensino, ao fazer uma análise sobre a importância da ação docente pautada na construção de uma consciência política, reflexiva e crítica. Como já relatado, ao conhecer a Educação do Campo a partir do P. A. Nova Amazônia, a percepção sobre a relevância de se pensar a formação docente de forma política e crítica ficou ainda mais evidente, pois as urgências educacionais e formativas do campo frequentemente são negligenciadas. Esse fato despertou maior necessidade de uma formação que contribua para a construção da consciência política, reflexiva e crítica dos educadores. Ao longo do texto abordamos a formação inicial do professor do campo, trazendo aspectos da história, concepções e o debate político-social em torno dessa temática, discorremos sobre o percurso metodológico e análise desta pesquisa que foram pautados na História Oral, percurso esse que trouxe para o protagonismo pessoas que estavam ocultas no processo de construção da educação no P.A Nova Amazônia e finalizamos trazendo as contribuições das experiências formativas das Informantes desta pesquisa pra a educação no P.A Nova Amazônia e, conseqüentemente, para a educação na Amazônia com um todo.

Com os resultados pretendidos com a pesquisa, acredita-se que se possa somar esta pesquisa a outros trabalhos já realizados, a fim de impulsionar os debates na academia sobre formação de professores do campo e acerca da práxis, proporcionando subsídios teóricos e práticos que possibilitem articular saberes a uma ação docente política.

Considerando o exposto, as leituras efetuadas instigaram a construção desta dissertação, intitulada **EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PARA UMA ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO P. A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR**. Nesse sentido, compreende-se, conforme Vázquez (2007, p. 219), que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Sendo assim, a práxis é uma atividade material e transformadora, que permite aos docentes repensar a prática e a função social e política enquanto professores, levando-nos ao âmbito da práxis social da educação. Desse modo, tal ação visa legitimar os diversos espaços e contextos sociais e políticos da educação e suas especificidades. Nesse ínterim, a experiência como docente proporcionou, a esta pesquisadora, reflexões no que diz respeito ao dia a dia em sala de aula, sobre a necessidade de uma ação docente política, de acordo com as necessidades reais do público das escolas, observando-se a necessidade de uma formação sólida teoricamente, que perceba a importância dos movimentos sociais em favor das classes menos

favorecidas e que crie condições de haver reflexões que devem ser inerentes ao fazer docente e à formação crítica dos alunos.

Então, o desenvolvimento deste trabalho possibilita à comunidade acadêmica que esta possa discutir sobre a formação e a atuação política de professores do campo, investigando quais as necessidades e as especificidades de uma formação para esses docentes, pensando a formação de professores do campo a partir da realidade campesina. Visa-se, então, atender as singularidades do referido espaço, de maneira que sejam potencializados os aspectos sociais, políticos e culturais da população do campo, na tentativa de superar a noção de “protótipo único de docente-educador” (Arroyo, 2012). Outrossim, busca-se legitimar as especificidades de uma formação para professores do campo, aliando o embasamento teórico e o reconhecimento do protagonismo dos movimentos sociais a uma ação docente política e social, articulando-se a unidade teoria e prática para a construção de uma postura profissional docente que valorize a prática como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, com vistas à educação para a cidadania, ratificando a educação como ato político (Freire, 1996).

Nesse sentido, foi selecionado como objeto de estudo: as contribuições da formação inicial e demais experiências formativas na construção de saberes docentes necessários para uma atuação política dos educadores do campo atuantes nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia. Considera-se, então, que estudos acerca dessa temática são fundamentais para a construção de saberes docentes necessários para a práxis dos educadores do campo, bem como para construção da práxis docente e, conseqüentemente, para o exercício de uma ação docente reflexiva, criativa e transformadora, além de trazer debates relevantes para a esfera acadêmica sobre a formação de professores do campo.

De acordo com Gutiérrez (1988), o sistema escolar focado no prisma das relações pedagógicas equivale a uma empresa burocraticamente e hierarquicamente organizada, o que contribui para a formação de uma humanidade organizadamente passiva. Ao conhecer a Educação do Campo, fica evidente que um sistema educacional que priorize as relações técnico/pedagógicas e não pense as demais situações que permeiam a realidade social e política das famílias do campo não contempla as demandas políticas e sociais da Educação do Campo, a saber, a luta pela terra, fazendo da educação um ato descontextualizado e descompromissado com a sociedade.

A partir dessa realidade, nota-se que a formação docente, ancorada nos pressupostos da práxis humana, acaba “fomentando a dimensão de transformação da realidade como função da escola e dos seus atores” (Kosik, 1969, p. 15), podendo contribuir para a consolidação de

um fazer docente mais próximo de uma educação que pense a justiça social, que reflita e que possibilite o exercício da criticidade no âmbito da tomada de decisões, proporcionando, ao professor, a compreensão da dimensão política e social da docência.

Diante desse contexto, o problema que direcionou esta pesquisa é: Em que termos as experiências formativas das gestoras das municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR contribuem para construção de saberes docentes necessários para que haja uma atuação política nas escolas do campo? Por conseguinte, a partir do questionamento acima, outras provocações direcionam o desenvolver da pesquisa:

- A formação inicial possibilitou a construção de conhecimentos que fundamentam a prática docente dos professores da Educação do campo?
- Qual o entendimento de Educação do Campo dos gestores?
- Demais experiências formativas vivenciadas pelos professores, durante a formação inicial ou em outro período, contribuíram, de alguma forma, para a construção do entendimento da docência como ato político?

Acredita-se, nesse sentido, que a realização deste estudo pôde proporcionar a resposta da questão principal e as que surgiram a partir dela, além de apresentar sugestões para a formação docente, trazendo reflexões teóricas e metodológicas sobre a temática.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar em que termos as experiências formativas das gestoras das escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR contribuem para construção de saberes docentes necessários a uma atuação política nas escolas do campo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever elementos constitutivos da formação inicial, em relação à Educação do Campo, dos gestores que atuam nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR;

- Identificar as concepções dos gestores das escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR acerca da atuação docente do professor do campo;

- Destacar elementos que evidenciem a dimensão política da prática das gestoras, a partir de documentos e de seus relatos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E O DEBATE POLÍTICO-SOCIAL

“Nunca fizemos nenhuma pesquisa a não ser no campo. Toda nossa pesquisa de formação era disciplina para educação infantil, sobre o brincar ou qualquer situação, era sempre com as crianças do local. Nunca fizemos uma pesquisa voltada para o urbano. Então, assim, a faculdade já foi voltada mesmo para as essas questões.” (Informação Verbal).

Neste capítulo, será efetuada uma abordagem histórica a respeito da formação de professores de uma forma geral até a abordagem referente à formação de professores do campo, visando compreender o protagonismo dos movimentos sociais de luta pela terra nos debates sobre a formação de professores do campo, a fim de compreender como os debates em torno da formação desse segmento de professores surgem e se configuram no cenário da educação.

Abordar-se-á, também, acerca de alguns marcos legais na Educação do Campo e, no que diz respeito à revisão de literatura, discorrer-se-á sobre a práxis docente dos professores da Educação do Campo, focando-se nas implicações da formação inicial para consolidação dessa práxis.

3.1.1 Formação de professores no Brasil: breve histórico

A formação de professores é uma temática educacional de bastante relevância social e política na área da pesquisa em Educação. Outrossim, debater a formação docente e suas transformações ao longo dos anos é fundamental, para que se possa pensar que tipo de formação persiste atualmente e o que seria necessário remodelar, a fim de atender às necessidades de todas as modalidades de educação. Pensando em tal instância, traçar-se-á um breve histórico a respeito da formação docente no Brasil.

Saviani (2009), em seu artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, faz uma síntese do que chama de períodos na história da formação de professores no Brasil: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos institutos de educação (1932- 1939); Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Nesta pesquisa, portanto, serão mobilizados alguns aspectos considerados importantes no âmbito desses períodos, para pensar a formação de professores do campo.

A formação e/ou o preparo de professores no Brasil passou a ser uma preocupação a partir da independência, quando a instrução popular se tornou uma demanda social (Saviani, 2009). Ainda, de acordo com o referido autor, “é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez” (Saviani, 2009, p.144).

Durante esse período da educação, fica clara a necessidade de um preparo, um treino, sem se aprofundar na questão pedagógica. No contexto em questão, pensar a formação e a educação de uma forma geral pautou-se nos moldes europeus, com a abertura das conhecidas Escolas Normais nas províncias do país, como ocorria no continente Europeu. O objetivo com a formação de professores, na época, era atender a escola primária e, conforme abordado anteriormente, questões didáticas e pedagógicas ficavam à margem desse processo. Nesse ínterim, o empenho se voltava para o ato de possibilitar que os professores tivessem domínio dos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas primárias. Tal processo de formação era conhecido como formação normalista e, apesar de terem sido fechadas temporariamente, as escolas normais foram o meio de formação mais utilizado pelo Brasil nesse período (Saviani, 2009).

A Escola Normal passou por reformas que salientaram a importância da sistematização, da ampliação curricular e da organização didático-pedagógica, a fim de melhorar os fundamentos da formação de professores e, também, os níveis de qualidade da educação. Essas reformas serviram de referência para as demais escolas normais do país, mas, de acordo com Saviani (2009), o foco no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos ainda era uma realidade durante o processo de formação nas escolas Normais. Passou-se, também, pelo período dos Institutos de Educação, cunhados pelos estudiosos da educação Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e Fernando Azevedo, em São Paulo, que fundaram

Institutos de Educação que já não eram idealizados apenas como lugares de ensino, mas, também, de pesquisa, pensando num currículo amplo e que evidenciasse também as Humanidades. Os Institutos de Educação se tornaram referência e, futuramente, foram elevados à categoria de instituição de ensino superior, sendo as bases dos estudos superiores na área da educação e, conseqüentemente, dos estudos em formação de professores, fundamentando o curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

Com base no que foi exposto até aqui, abre-se um parêntese para chamar atenção para o fato de que, nesse histórico a respeito da formação de professores, pode-se observar como as necessidades do sistema político e educacional vigentes estiveram articuladas a demandas urbanas de formação. Por conseguinte, é válido ressaltar que os modelos seguidos eram europeus em uma época de expansão do mercado industrial. A partir disso, pode-se pensar que tipo de cidadão se almeja formar para atender as demandas dessa expansão. Nesse momento histórico, o ato de pensar a Educação do Campo possivelmente não era pauta para a formação de professores nos centros que pensavam a educação e que viriam a ser renomadas instituições de ensino superior do país. É importante notar que, por mais que o Brasil ainda fosse um país agrário, a educação que atendesse às populações rurais não era uma pauta tão presente.

Perceber essas sutilezas, nesse processo, ajuda a entender como se configura a formação docente no cenário atual, principalmente no que diz respeito à formação de professores do campo. Isso porque, para Arroyo (2012), uma formação de professores generalista acaba privilegiando aspectos dos meios urbanos, reforçando um sistema hegemônico de educação. A partir de tais constatações, é importante realizar alguns questionamentos: será mesmo que a formação de professores atende a todas as modalidades de educação? Será que pensamos na formação de professores do campo de forma a atender às necessidades desse espaço tão rico que é o meio rural? Parte da universidade o interesse em pensar a formação de professores do campo? Questionamentos como esses são fundamentais para avançarmos no debate enquanto pesquisadores da Educação do Campo.

As mudanças, os avanços e as transformações durante os períodos da história da formação de professores são muitas e, a partir de Saviani (2009), essas transformações não param. Isso porque inúmeras reformas aconteceram e acontecem nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, sendo que cada vez mais o enfoque nas questões pedagógicas, políticas e sociais é enaltecido. Entretanto, mesmo com tantas mudanças, nota-se que tais medidas não são eficazes a ponto de haver uma formação docente que atenda às especificidades de cada modalidade do sistema de educação, que contemple as diversidades e as particularidades da

educação no país. Além disso, raras são as iniciativas que promovem uma formação docente que pense a construção do professor para além do domínio dos conhecimentos que serão ministrados e absorvidos pelos discentes, para além do método ou recurso que utilizarão para atingir o objetivo (Saviani, 2009). Então, salienta-se que esses aspectos são importantes, mas não se pode reduzir a formação docente ao aprendizado de métodos e de técnicas que promovam a aquisição de conteúdos, pois essa redução acaba repercutindo negativamente no sistema educacional brasileiro e na formação humana da população. Para Saviani (2009, p. 148):

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Ao longo dos dilemas observados à luz dos saberes de Saviani (2009), pode-se notar que, por mais que as questões didático-pedagógicas tenham penetrado minimamente na formação de professores, elas ocupam um lugar que contrapõe o modelo de domínio de conteúdos, trazendo a ideia de que a formação que contempla a aquisição e o domínio dos conteúdos tem um caráter científico, pois, teoricamente, a aquisição desses conteúdos ocorre na universidade, propondo uma hierarquização política e social dos saberes. Isso porque o modelo de formação centrado nas questões didático-pedagógicas ficou mais a cargo das escolas normais e de institutos de educação e o modelo centrado na aquisição e no domínio de conteúdos ficou mais a cargo das universidades. Desse modo, a camada da população que teve acesso a esses conteúdos, advindos da universidade, foi a classe dominante da época.

Destarte, os estudos em torno da temática formação de professores, ao longo do tempo, abordam a existência de possíveis melhorias, ocorridas em meio a dificuldades e vivências escolares urbanas, o que acaba tendenciando essa formação, que parte de uma realidade urbana, como a que chegará aos professores que atuarão também em escolas do campo. Ao observar o âmbito da formação de professores, nota-se que ainda existe um vazio, uma lacuna, no que se refere à discussão da formação do professor do campo, sobretudo no que diz respeito às considerações oriundas da revisão de literatura desta pesquisa. Desse modo, a Educação do Campo ainda não se faz tão interessante como pauta para os estudos da formação de professores, tampouco é vista como lugar de se pensar a educação efetivamente, considerando-se que o viés político da educação, que propõe que haja uma formação humana, crítica, reflexiva e significativa para a realidade que se vive, também não está em evidência.

A partir da leitura do artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” (Saviani, 2009), é notório que a formação docente atravessou e atravessa várias dificuldades ao longo do tempo e que o campo é extenso e sedento por estudos que agreguem uma formação que atenda todas as modalidades de educação. Além disso, almeja-se que tal formação perceba a educação em sua potencialidade com ato político, como direito que deve ser garantido a todos, abrangendo a realidade na qual os sujeitos estão inseridos como ponto de partida. É importante notar, então, como ocorre o caminho da formação de professores, a fim de observar como, ainda, persiste um modelo único e generalista de formação (Arroyo, 2012). Isso não quer dizer que não se busque resolver os dilemas que a formação docente traz, já que esta tem avançando gradativamente nessa luta. Nesse sentido, não podem ser negligenciadas as especificidades das modalidades da educação (Educação Especial, Educação a Distância, EJA, Educação Indígena e Quilombola e Educação do Campo), no que diz respeito à formação dos profissionais que atuarão de forma secundária, julgando ser necessária apenas uma “adaptação” dos conteúdos e da metodologia de trabalho nesses casos.

Falando especificamente da Educação do Campo, por exemplo, pode ser observado como a formação desse profissional é marginalizada, pois frequentemente se deixa de lado, por exemplo, a importância que o trabalho e a terra têm no âmbito do meio rural, e como desses dois eixos dependem da continuidade, ou não, dos processos sociais, culturais, educacionais e políticos dessa população (Leite, 1999). Diante de tal impasse, aspectos como esses são fundamentais para a formação de professores do campo, pois é desse olhar atento às particularidades e às necessidades do meio rural que a formação de professores do campo precisa para que, com isso, seja alcançada a garantia do direito à educação para a população campesina.

3.1.2 Movimentos sociais e formação de professores do campo no Brasil

Lutar pela terra, no Brasil, não é algo novo. Desde a Colonização, a formação de latifúndios e a exploração de negros escravizados e de povos originários foi uma regra. Tal fato deixou uma “marca colonial de uma sociedade de base escravocrata, que confunde privilégios com direitos e naturaliza a negação de direitos a grande parcela da sociedade, fundando o que chamamos de naturalização da desigualdade social” (Diniz; Lerrer, 2018, p. 261). A partir disso, se buscará compreender a trajetória de lutas das populações rurais para se constituírem e se organizarem em movimentos que lutam historicamente pelos direitos da

população campesina. Nesse contexto, abordar-se-á brevemente os movimentos sociais de luta pela terra e sua relação com a Educação do Campo.

É preciso salientar que os movimentos sociais de luta pela terra partem de uma organização que abrange as diversas áreas da sociedade, como saúde, educação, cultura. No que diz respeito ao MST e a sua organização, perceber-se-á que, além de estar associado às lutas em defesa da reforma agrária, uma das pautas que mobiliza esse movimento é a educação (Fernandes, 2012). Desse modo, pensar em Educação do Campo é pensar em políticas públicas que atendam às questões políticas e sociais da população campesina, que pense os direitos dessa população e valorize suas trajetórias e suas memórias, potencializando o espaço rural a partir dele mesmo. Busca-se, portanto, superar o modelo urbano hegemônico de educação nas escolas do campo, o que é uma importante demanda para os movimentos de luta pela terra, os quais entendem que “suprir carências e valorizar a cultura rural são paradigmas que, substancialmente, nos levam a uma reflexão sobre a escola no campo e as questões urbanizantes com as quais as comunidades interioranas vem enfrentando” (Leite, 1999, p. 78).

Os movimentos sociais dão início a uma nova vertente dentro da formação de professores. É nesse caminho de formação docente, que nasce da história de movimentos sociais de lutas pela terra, que se percebe a formação de professores do campo e, a partir disso, a necessidade em consolidar uma Educação do Campo que corrobore com uma educação emancipadora, que pense a terra e as relações de trabalho em conjunto com a educação, contribuindo para a continuidade da vida no campo.

Pensando na formação e na consolidação dessa Educação do Campo, mobiliza-se questionamentos que visam saber de onde parte a formação dos educadores do campo, que referências possuem, qual é a ideia de formação de professores existente e o que é preciso para que haja uma educação potencializadora da realidade campesina, o que constitui o direcionamento dos dilemas da Educação do Campo dentro dos movimentos sociais. Pensar a formação docente de professores do campo, a partir das lutas pela terra, expande o olhar para a formação de professores, pois “ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes, traz uma concepção ampliada de formação” (Arroyo, 2012, p. 365).

Nesse contexto, vale destacar que o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) foi regulamentado em abril de 1988, pela portaria 10/1988. Esse Programa rege um recurso concedido pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e tem o objetivo de assegurar a alfabetização e a instrução, em diferentes níveis de

ensino, para as populações assentadas (Diniz; Lerrer, 2018).

Até que se chegasse ao PRONERA, muitos movimentos em prol da reforma agrária no Brasil aconteceram, muitos acampamentos em terras improdutivas foram feitos e muitas lutas da população campestre organizada em movimentos sociais também. Essas lutas visavam e visam à garantia e o acesso aos direitos da população rural já que, por meio de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, através do interesse e da organização de um setor que defende o direito à educação, muito lutaram em favor da consolidação de uma Educação do Campo que assegure a continuidade da população rural. Dessa forma, o PRONERA foi fruto do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu na Universidade de Brasília, no ano de 1997. É válido ressaltar, também, que a ocorrência desse encontro resultou de um momento político favorável à Reforma Agrária e que houve a contribuição de outros movimentos, como o das três colunas de sem-terra, que se deslocaram de Goiás, São Paulo e Minas Gerais e, ao chegarem a Brasília, foram recepcionados por 100 mil pessoas em abril de 1997. Na época, foi uma grande manifestação em oposição ao governo vigente, Fernando Henrique Cardoso (Diniz; Lerrer, 2018).

Ainda de acordo com Diniz e Lerrer (2018, p. 262) pode-se observar que o PRONERA “nasce da grande visibilidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária no país, protagonizada por diferentes movimentos sociais, mas com grande destaque do MST e de docentes e pesquisadores vinculados a universidades federais brasileiras”. Na ocasião, houve massacres em Rondônia e no Pará, nos quais assentados foram mortos pelo Estado. Tais eventos tiveram bastante visibilidade, o que acabou evidenciando o descaso do Estado em relação às causas da população campestre, sendo que essa situação também foi favorável para a regulamentação do PRONERA no que diz respeito à política pública.

A partir do PRONERA, se proliferou a possibilidade de pensar a Educação do Campo, pautada na realidade da população rural, além de pensar as práticas educacionais e a finalidade da escola do campo, que também precisa atuar em defesa de uma educação plural, que atenda efetivamente às necessidades de espaços rurais, estando associada a movimentos sociais em favor da reforma agrária e de políticas educacionais que atendam as demandas desse espaço, o que inclui problematizações acerca da formação dos professores que atuam no campo. Segundo Santos (2012, p. 631):

[o] Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de

educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

Para além do que foi mencionado, o estímulo de práticas e de metodologias educacionais que favoreçam o contexto político, social e cultural do campo é evidente dentro do PRONERA que, dentro dos projetos educacionais desenvolvidos, procura atender às demandas da população que habita o campo. Tal instância mobiliza a importância de uma formação docente que parta da relação trabalho, terra e escola como elemento fundamental nas escolas do campo.

A partir da leitura do 6º Manual do Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (Brasil, 2016), notou-se que os projetos desenvolvidos pelo PRONERA pautam-se em princípios que pensam a diversidade cultural e as possibilidades de transformação da realidade do campo, que se alicerçam na gestão democrática, tudo pensado para o desenvolvimento da reforma agrária. Nesse sentido, a práxis, a equidade, a transdisciplinaridade e o diálogo são princípios inerentes aos projetos desenvolvidos, princípios esses que propõem práticas pedagógicas problematizadoras e participativas, e que valorizam a relação com as vivências e com as experiências dos alunos para, a partir dessa relação, pensar, para além das práticas, os currículos adequados para uma realidade educacional campesina (Brasil, 2016).

Pode-se, ainda, observar como a relação dos movimentos sociais com as políticas em Educação do Campo é estreita, além de gerar mudanças e questionamentos não apenas para a formação docente como no que diz respeito à educação como um todo. Os debates em torno da formação de professores do campo como direito são vivenciados e germinados dentro dos movimentos sociais, sendo discutidos pelos protagonistas desse espaço rural que, por muito tempo, e até hoje, é negligenciado pelo Estado, em relação ao asseguramento do exercício de vários direitos. Desse modo, um desses direitos é a Educação, que se torna uma das pautas dos movimentos sociais de luta pela terra. De acordo com Arroyo (2012, p. 361), esses debates trazem “tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado”.

A política de formação de professores do campo defendida pelos movimentos sociais propõe uma reflexão sobre a relação entre o Estado, as instituições e os movimentos sociais. Para Arroyo (2012), essa reflexão influencia os currículos de formação de professores, possibilitando uma formação de profissionais do campo que estejam aptos a contribuir com as formulações de políticas educacionais, mediante a mobilização de um currículo que reafirme a

dimensão política da ação docente, através da inserção da trajetória histórica de resistências de movimentos sociais nos currículos das formações, numa tentativa de (re) politizar os cursos de formação docente. Ainda, à luz dos saberes de Arroyo (2012, p. 366), pode-se afirmar que “essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo”.

Além disso, para Arroyo (2007), ao longo dos anos, os movimentos sociais do campo se fazem presentes nos debates de educação e trazem para a pauta política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação, aspectos essenciais: o direito da população campestre à educação e a urgência do Estado em se comprometer com políticas públicas que garantam esse direito. Partindo desse ponto, pode-se perceber que os movimentos sociais vêm agrupando experiências de cursos de formação associados às escolas normais e aos cursos de Pedagogia, com a finalidade de formar professores capazes de atuar atendendo às especificidades sociais, políticas e culturais da população do campo, “de modo a cumprirem com sua responsabilidade de formar educadoras e educadores para garantir o direito à educação dos povos do campo” (Arroyo, 2007, p. 157).

3.1.3 A formação inicial do professor do campo: necessidade, base legal e concepção

Uma das preocupações presentes, ao ingressar na vida acadêmica, é o tipo de profissional que alguém anseia tornar-se. No que diz respeito à postura, por vezes, utiliza-se de exemplos da vida: um irmão que é excelente contador, um tio que é ótimo jornalista ou um pai que tenha sido um professor fantástico. Entretanto, “[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar” (Pimenta; Lima, 2017, p. 115).

No que diz respeito ao trabalho com a educação, a identidade profissional é extremamente relevante para o exercício da profissão e, para o professor do campo, essa identidade precisa adentrar o contexto de lutas e de vivências campestres. Para tal finalidade, a formação inicial exerce um papel essencial na construção dessa identidade, bem como para a constituição de uma prática pautada na reflexão e na criticidade ao exercer a função. Por isso, durante a formação inicial, considerando-se as particularidades da Educação do Campo, como a importância dos movimentos sociais no entorno da luta pela terra, precisam ser evidenciado, de forma crítica, o caráter político indispensável na formação da identidade do professor do campo. É válido, então, trabalhar em uma perspectiva na qual a formação inicial

possibilite ao acadêmico a construção de uma prática que seja definida pelos saberes e pelo entendimento da função política, estimulando, dessa forma, a práxis docente.

Pode-se afirmar que a formação inicial docente ocorre por meio de um curso de licenciatura, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Quando se fala em formação inicial de professores do campo, os movimentos sociais têm papel fundamental para se pensar as especificidades da formação desses professores, pois, segundo Arroyo (2012, p. 361), “os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente”. Ainda segundo o mesmo autor, emergem alguns questionamentos: Como a concepção de formação docente está sendo construída? As formações, de fato, colaboram para consolidar a Educação do Campo? Tais questões precisam estar presentes no âmbito de problematizações acerca da formação de educadores do campo, pois ainda se pensa a formação docente de uma forma genérica, fator este que negligencia as especificidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, por exemplo.

No ano de 2001, o parecer com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, o Parecer CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001), aprovado em 04/12/2001, possibilitou um direcionamento para a Educação do Campo. Ainda assim, a formação inicial de professores do campo é algo recente. Apesar disso, vale destacar, então, que o tema formação de professores do campo não é tão presente nos debates sobre a formação docente, tampouco tem sido considerado a existência das particularidades que devem ser inerentes à formação inicial de professores do campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) criou os *Cadernos Secad*, elaborados a fim de documentar as políticas públicas da referida Secretaria. O caderno número 2, datado de março de 2007, levou o título: “Educação no campo: diferenças mudando paradigmas” e trouxe a seguinte reflexão:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (Brasil, 2007, p. 09).

Pensar a formação inicial dos professores do campo significa validar as necessidades desse espaço e da população que lá habita, pois, de acordo com Ribeiro (2012, p. 293), “para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina”.

Nessa perspectiva, as discussões a respeito da formação de professores do campo precisam de um olhar específico acerca da formação docente, e não é o que vem acontecendo. Segundo Arroyo (2012), a formação de professores do campo ainda se mantém pensando a formação geral do docente, visando atender a “toda” a Educação Básica, de forma única, fazendo as devidas adaptações. No entanto, esse modelo favorece o olhar urbano, além de pensar o campo como um local de onde se deve evadir e “privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo” (Arroyo, 2012, p. 361). Consequentemente, tal ato legitima uma Educação do Campo que não assegura o direito a uma educação campesina, que contemple as especificidades desse local, e não contribui para a consolidação de um sistema educacional específico nas escolas do campo.

A partir da revisão de literatura, notou-se que há uma exígua produção de trabalhos que debatem a formação de professores do campo. Em uma busca realizada nos anais da ANPED no GT8 (Formação de Professores) entre os anos de 2011 e 2021, foram encontrados apenas 02 trabalhos relacionados à Educação do Campo, que foram excluídos por tratarem especificamente de Educação Física e de práticas de Educação Especial no campo. Além disso, também no GT8 (Formação de professores), notou-se uma ênfase maior dos trabalhos nas práticas pedagógicas, no que diz respeito às formas predeterminadas de ensinar e certa ausência da palavra e do conceito de práxis, por exemplo. Note-se que foi encontrada a referida palavra em apenas 01 dos trabalhos, o que pode evidenciar um esvaziamento teórico (Silva, 2018), um distanciamento da função social e política da educação e, por consequência, da formação docente. Ainda, nos anais da ANPED, ao buscar no GT3 (Movimentos Sociais, Sujeitos e processos educativos), notou-se um interesse maior acerca da Educação do Campo e suas necessidades formativas, trazendo um olhar crítico e contextualizado social e politicamente direcionado em relação às necessidades da Educação do Campo. No entanto, apesar da não utilização da palavra práxis, esse conceito vem demonstrado com as seguintes palavras: política, movimentos sociais, direitos, formação de professores, reforma agrária e outros conceitos que evidenciam a preocupação com uma formação de caráter crítico, social e político para os professores do campo e para o público-alvo dessa modalidade.

Foi realizada, também, uma busca na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, no que diz respeito ao período situado entre 2016 e 2022. Esse recorte temporal se deu em referência ao ano de criação da revista até os dias atuais. Como resultado dessa busca, constatou-se a preocupação em atender as demandas sociais e políticas da Educação do Campo, trazendo, para as produções, a questão da formação inicial de professores do campo.

Nos Quadros 01 (artigos selecionados na base de dados da ANPED entre 2011 e 2021) e 02 (artigos selecionados na base de dados da *Revista Brasileira de Educação do Campo* entre 2016 e 2021), tem-se os achados a partir das buscas na ANPED e na *Revista Brasileira de Educação do Campo*:

Quadro 01 – Artigos selecionados na base de dados da ANPED entre 2011 e 2021

Ordem	Título	Autores	Local	Dados da publicação	Link de acesso
1	Formação de educadores do Campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas	Sandra Regina Magalhães de Araújo	UNEB(BA)	Reunião ANPEd (2011) GT3	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-711%20int.pdf
2	A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate	Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dilenno Dustan Lucas de Souza	UFPA(PA), UFPE(PE) e UFJF(MG)	Reunião ANPEd (2017) GT3	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf
3	Educação e desigualdades sociais nas escolas públicas do Campo em tempos de pandemia da Covid-19	Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dilenno Dustan Lucas de Souza	UFPA(PA), UFPE(PE) e UFJF(MG)	Reunião ANPEd (2021) GT3	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_42_14

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir dos dados obtidos no banco de artigos da ANPED (2011-2021)

Quadro 02 – Artigos selecionados na base de dados da *Revista Brasileira de Educação do Campo* entre 2016 e 2021

Ordem	Título	Autores	Local	Dados da publicação	Link de acesso
-------	--------	---------	-------	---------------------	----------------

1	Educação do Campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora	Raimunda Pereira da Silva e Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	UNEB(BA)	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.1, n.02,2016	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2239/9298
2	Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri	Ronald de Figueiredo e Albuquerque, Eloisa Rodrigues Pássaro e Tatiane de Araújo Figueirêdo	URCA(CE)	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.2, n.02,2017	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3307/11261
3	A função social da Escola do Campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria	Francieli Fabris e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi	IFPR(PR) e UNOCHA PECÓ(SC)	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.3, n.03,2018	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4983/14030
4	Panorama de cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil	Jaqueline Rodrigues da Silva Sfredo Scariot, Ana Claudia Tasinaffo Alves, Marcelo Franco Leão e Thiago Beirigo Lopes	IFMT(MT)	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.5,2020	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5820/17225
5	A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo	Cleide Carvalho de Matos e Solange Pereira da Silva	UFPA(PA)	Revista Brasileira de Educação do Campo, v.5,2021	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9567/18806

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir dos dados obtidos no Banco de dados de *Revista Brasileira de Educação do Campo* (2016-2021)

Com base nos quadros, nota-se que as produções que debatem a formação de professores do campo ocupam um lugar restrito, indicando a necessidade de ampliar a produção sobre essa temática. Segundo Arroyo (2012), a formação docente ainda segue um viés de formação que privilegia a visão urbana de educação, pois, ao tratar a formação de modo generalista, o olhar urbano prevalece, visto que as “adaptações” permitidas para o contexto da Educação do Campo não são suficientes para atender às demandas políticas e

sociais do público-alvo dessa modalidade de educação, tampouco para consolidar a Educação do Campo. Ainda, segundo o autor, “o primeiro significado a extrair dessa história é a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente educador para a educação básica” (Arroyo, 2012, p. 361). Dessa forma, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos que residem nessas regiões, por exemplo, no que diz respeito ao conhecimento das lutas dos movimentos sociais pela terra e, no caso no P. A. Nova Amazônia, à luta pela criação do assentamento, é uma discussão fundamental nos currículos das escolas do campo.

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), há o curso de Licenciatura em Educação no Campo (LEDUCARR), o que já mostra um olhar um pouco mais atento bem como evidencia as mudanças em prol da Educação do campo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFRR, 2009), a LEDUCARR objetiva formar professores numa perspectiva mais direcionada para a população do campo, a fim de que os professores possam ministrar aulas das séries finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo a formação pedagógica específica em duas áreas: Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática. A licenciatura em Educação do Campo se organiza metodológica e curricularmente, tentando atender às demandas do campo. Segundo Molina e Sá (2012, p. 467),

[a] organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

Entende-se a LEDUCARR como um grande passo para a Educação do Campo no estado de Roraima. Isso porque trata-se do início de um olhar emancipatório para a Educação do Campo. No entanto, ainda deve-se abordar as necessidades em nível de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os cursos que formam para essas áreas, Pedagogia e licenciaturas, precisam ter o olhar específico para o atendimento à população do campo, percebendo as demandas formativas específicas desse espaço e compreendendo suas necessidades educacionais, com o objetivo de potencializar tal espaço.

Dentro da formação inicial, destaca-se que o estágio tem papel essencial durante a formação, pois dá suporte para a construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva. De acordo com Buriolla (1999, p. 10), “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por

isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade”. Daí a importância de, além de conjecturar o estágio como aproximação da realidade na qual se vai atuar, deve-se vislumbrar tal instância como atividade teórica e prática de pesquisa, que contribuirá para a construção da identidade e da ação docente. Nesse ínterim, os estágios nas escolas do campo promovem a aproximação dos alunos com aquele local e, quem sabe, um despertar de interesses pelas demandas educacionais daquele espaço, contribuindo para que a construção de uma identidade docente se alicerce no caráter social e político da Educação do Campo, além de validar as especificidades dos diversos contextos escolares. A partir disso, corrobora-se a importância de vivenciar, através do estágio docente, a realidade das escolas do campo, a fim de contribuir para a construção da identidade dos professores que atuarão nessa modalidade, conscientes das demandas educacionais da Educação do Campo.

Desse modo, torna-se mais importante uma formação inicial que contribua para o fortalecimento da identidade e da ação dos futuros professores do campo, que aproxime o formando do ofício, através do estágio, utilizando-o como ferramenta na construção de uma ação docente política, proporcionando a reflexão a respeito do que o levou ao magistério, sobretudo em uma escola do campo, como está sendo construído esse futuro professor, que deve se identificar como um profissional que reflete e questiona sua práxis, assumindo um papel social e político perante a comunidade escolar, entendendo o ato pedagógico política e socialmente (Pimenta, 2011).

Martins (1987, p. 61), em sua análise acerca das implicações da práxis pedagógica, aponta que “o ato pedagógico não vale por ele mesmo, vale pelo que ele é capaz de engendrar para a sociedade e o grupo social do qual ele derivou e para o qual ele se volta para produzir a realidade social concreta”. Para tanto, faz-se relevante, durante a formação inicial, a compreensão da função social e política dos professores, que se fundamenta na práxis e na reflexão teórica e crítica sobre uma sociedade que utiliza o ensino como instrumento de dominação e que, através do magistério, “[...] o transforme em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essa elite, que busca mantê-los na condição de explorados” (Pimenta; Lima, 2017, p. 86-87). Diante disso, é fundamental o entendimento de como nossa sociedade está organizada política, econômica, racial e socialmente.

De maneira geral, a formação inicial de professores, amparada na associação entre a teoria e a prática, como suporte metodológico e científico e na capacidade de perceber o contexto em que está inserido e intervir política e socialmente nele, precisa enfatizar a construção de uma identidade docente, gerada a partir da relevância social da profissão, porque esta “constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor,

confere à atividade docente em seu cotidiano [...]” (Pimenta; Ghedin, 2005, p. 19). Com base nisso, espera-se que a formação inicial de professores do campo contribua diretamente para formação de um profissional docente crítico, pesquisador, reflexivo e entendedor do seu papel transformador da sociedade em que vive, em especial, que entenda as demandas da Educação do Campo e que compreenda que a dimensão política e social é inerente à ação docente, fazendo da práxis um exercício cotidiano.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

O trabalho docente é construído todos os dias quando nos apropriamos de questões teóricas e políticas da profissão, quando planejamos e executamos nossa aula, entre outros aspectos. Nesse contexto de explanações, estar em formação, formado ou ter anos de experiência não qualifica a prática docente como sendo algo pronto, visto que sempre haverá algo a acrescentar ao ser professor. No quesito ser professor do campo, entende-se que os aspectos socioculturais da população camponesa devem ser parte integrante das escolas do campo, para que se possa compreender a história de lutas pela terra da população do campo como fator político que determina a existência dessa população. Desse modo, perceber a relação com a terra e com o trabalho como eixo estruturante dos habitantes do campo é essencial para o ato de exercer da dimensão política e social da profissão, desde o início do processo de tornar-se docente. Esse é o caminho para a construção de uma práxis docente que coaduna com a realidade do campo (Leite, 1999).

O professor que exerce sua profissão apenas a partir de seu entendimento de mundo e que não se propõe a uma reflexão teórica e prática para entender como está organizada a sociedade e qual o seu papel nela, apenas exerce a prática pela prática, pela reprodução de métodos, de técnicas e de saberes. Esse docente não se posiciona diante de diferenças e de injustiças sociais, o que faz com que, conseqüentemente, não se torne o agente de transformação que a educação precisa. No contexto da Educação do Campo, isso implica em refletir sobre como está organizada política e socialmente a população do campo, quais as dificuldades e as necessidades das pessoas que habitam esse espaço, além de pensar como essa população é historicamente negligenciada no que diz respeito ao assecuramento de direitos promulgados na Constituição.

Em algumas pesquisas, como as de Rangel (1994), percebe-se a dificuldade do professorado em objetivar, no discurso e na prática, a dimensão política da ação docente e,

assim, fazer a dimensão política e social do magistério presente no cotidiano escolar, exercendo a práxis. Nesse âmbito, trata-se de considerar a práxis de forma reflexiva, conforme Vázquez (2007), que aborda a práxis com as extensões do conhecer como atividade teórica e do transformar como atividade prática. Então, a práxis, consciente da sua missão, objetiva a emancipação, trazendo sentido e intervindo de maneira consciente na realidade educacional em que se está inserido enquanto professor. Segundo Gutiérrez (1988), nesse sentido, tem-se a percepção de uma realidade que expõe inúmeras formas de exploração: discriminação, racismo, dominação social, econômica, política e em determinadas situações, tortura, violência e, até morte. Dessa forma, é indispensável que, enquanto educadores, assumamos compromisso com a consciência e façamos, da escola, um espaço de práxis social a fim de que se consiga objetivar essa conscientização político-pedagógica e direcionar a educação para a promoção da justiça.

Dentro da Educação do Campo, essa consciência envolve a validação das necessidades da população que lá reside e as lutas políticas por direitos que tais sujeitos travam. Assim, é necessário que sejam notadas as transformações sociais e culturais que a população campestre vem passando com um ensino desconectado do que Leite (1999) chama de “práxis campestre”. Vale destacar que, para o referido autor, tal instância consiste na valorização desse espaço como *locus* de conhecimento, na protagonização de seus saberes linguísticos, culturais, sociais e políticos como produto de suas vivências, como produto de suas lutas, para perceber, nesse espaço, que devem ser pensadas suas ações e relações, de modo que seja significativo, para o grupo, a potência que ele tem, sem afastá-lo de sua origem, através de um ensino desconectado da realidade rural e baseado no modelo hegemônico de educação (Leite, 1999). Ainda, de acordo com Leite (1999, p. 93):

Nossa referência a cultura rural, nesse momento, objetiva o resgate e o acatamento das experiências campestres (manifestações linguísticas, simbólicas, artísticas, medicinais, de trabalho/produção, alimentação e sobrevivência) a fim de subtrair desse conjunto de elaborações os valores subjacentes ao modo de vida do rural brasileiro, os elementos empíricos de sua subjetividade sociocultural e, sobretudo, educacional.

Nessa linha de raciocínio, queremos enfatizar que a experiência rural é conhecimento, é técnica e deve ser entendida como material de pesquisa e aprofundamento científico.

Espera-se que, a cada dia, a formação de professores do campo amplie o viés crítico e reflexivo trazendo, para esse profissional, a capacidade de facultar aos seus alunos o protagonismo que merecem, valorizando o patrimônio cultural, histórico de luta pela terra e pelo trabalho. Almeja-se que essa perspectiva estimule o professor a pensar e a reconstruir sua

práxis todos os dias, objetivando, na prática, a função social e política do professor do campo, tornando a experiência docente algo que o direcione para a reflexão crítica e social.

Para tanto, falar sobre práxis é imprescindível, pois a relação com tal elemento exige do docente um posicionamento frente à realidade e uma intervenção consciente sobre ela, no âmbito da Educação do Campo, a fim de construir saberes significativos junto aos alunos. Fazer educação é um constante diálogo entre teoria e prática, e é também um constante questionamento acerca de como fazer melhor, para que nossos alunos entendam cada vez mais que são sujeitos de direito, visando que se entenda o magistério com uma ação dirigida à construção do pensamento crítico, da emancipação e da libertação, como muito bem propõe Paulo Freire (1999). Dessa forma, assume-se um posicionamento crítico diante das situações diárias de injustiças, de desigualdades sociais e seus efeitos no processo socioeducacional dos alunos. Diante disso, na Educação do Campo, deve-se buscar perceber as situações em que os direitos da população do campo são negligenciados e contribuir para a formação de cidadãos que não aceitem isso de forma passiva é indispensável.

Para tal finalidade, a base epistemológica é a inserção do histórico de resistência dos movimentos sociais de luta pela terra durante a formação inicial, pois se trata de um componente imprescindível. No entanto, infelizmente, tem persistido um movimento de esvaziamento teórico dentro da formação inicial, dando lugar a uma formação pautada na prática. De acordo com Silva (2018, p.10):

Especificadamente sobre a formação docente, assiste-se desde 1990, reformas dos cursos de Licenciatura, vinculadas às amplas mudanças educacionais em curso, trazendo em geral para o trabalho do professor as novas características do trabalho apontadas anteriormente. Tais propostas que têm sido implementadas nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para prática imediata.

Essas movimentações em torno da formação docente contribuem para a construção de um professor que atue utilizando a educação apenas como ferramenta de controle social, reforçando e potencializando injustiças sociais e formando uma sociedade passiva diante dessa situação. É preciso reforçar, ainda, que a formação inicial de professores do campo é uma temática atual e necessária. Faz-se importante, portanto, que nos afastemos da formação inicial que consolida a formação do docente habilidoso apenas com métodos e técnicas, mas distante da dimensão política e social do magistério, da pesquisa, da reflexão e da criticidade no exercer da profissão.

3.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO P. A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR

Foi difícil ficar, então quem ficou é porque realmente ficou e teve aquele compromisso consigo mesmo de progredir de ter uma propriedade para você. e hoje muita gente já vive da sua própria propriedade, da terra, filhos que estudam aqui desde a pré-escola e vai até o quinto ano, pessoas que chegaram aqui eram crianças e hoje são casados e já tem filho na escola e continuam no assentamento então é uma vitória você permanecer mesmo dentro da dificuldade (Informação verbal).

3.3.1 Criação do P. A. Nova Amazônia

Sabe-se que pensar questões agrárias no Brasil é um gesto que perpassa o debate sobre a desigualdade social, tão presente na estrutura política brasileira, bem como o debate sobre a concentração de terra nas mãos de poucos, quando uma parcela alta da população sequer tem onde morar. Para além disso, essa concentração de terras e de latifúndio produz uma cultura capitalista que atende ao mercado industrial. Na contramão dessa lógica, há uma pequena parcela da população camponesa, que adquiriu seu “pedaço de terra” através dos movimentos de luta pela terra, bem como por meio de projetos e de ações do Estado, como no caso do P. A. Nova Amazônia, que objetiva a consolidação de uma cultura no campo que traga valorização e envolvimento com a terra (Carvalho, 2018).

O P. A. Nova Amazônia surgiu de um acerto de débito do Banco Bamerindus com a União que, através do INCRA, recebeu as terras da fazenda em questão para fins de Programas de reforma agrária. Além disso, trabalhadores e movimentos sociais se organizaram e se mobilizaram a fim de pressionar o Estado, na figura do INCRA, e efetivar a criação do P. A. Nova Amazônia e, com isso, contribuíram muito para essa conquista. De acordo com Pereira (2017):

Foi no início desse segundo milênio que a cidade viu recrudescer o processo de ocupação dos seus espaços agrários. A Rodovia Federal BR 174 sentido Venezuela foi o local da ação organizada de trabalhadores que fecharam a BR e acamparam como estratégia de pressão junto no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA para criação do primeiro projeto de assentamento humano em Boa Vista, no sistema ambiental do Lavrado. Os assentamentos Nova Amazônia e Nova Amazônia I constituem-se, portanto, na materialização desta conquista (Pereira, 2017, p. 16).

A partir disso, compreende-se a criação do P. A. Nova Amazônia como uma grande conquista, efetivada com muito empenho e determinação, por meio da ação de trabalhadores e trabalhadoras roraimenses que tinham o desejo e a necessidade de possuir a terra e ter a

possibilidade de viver dela. À luz dos saberes de Thompson (1981), é possível entender que a intimidade do camponês com a terra, bem como o desejo de possuí-la, tem relação direta com a resistência e a determinação deles. A permanência dos assentados também foi um ato de resistência, visto que relatos evidenciam que ocorreram poucos financiamentos/créditos para os assentados, a fim de proporcionar a aquisição das ferramentas de trabalho e perfuração dos poços para acessar água, beneficiando apenas uma parcela da população assentada, além de uma divisão injusta de terras no que se refere à dimensão e a uma maior produtividade para fins agrícolas (Carvalho, 2018). Alguns relatos demonstram que tais benefícios não foram concedidos a todas as famílias assentadas, o que trouxe muitas dificuldades para a permanência do assentamento (Pereira, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a criação e a efetivação do P. A. Nova Amazônia envolveram questões políticas e sociais de luta pela terra, aguçando as organizações como CAR e MST a fim de lutarem pelo acesso e pela possibilidade de permanência na terra. Isso evidencia o caráter político e social que perpassa as questões de terra no Brasil. Por isso, é fundamental que as discussões dessa natureza façam parte da realidade campesina e, conseqüentemente, da Educação do Campo.

3.3.2 Educação no P. A. Nova Amazônia

É de conhecimento geral que, para que chegássemos até a situação atual da educação no P. A. Nova Amazônia, um longo caminho foi percorrido. Pode-se comprovar esse fato ao se escutar relatos de moradores e de trabalhadores das escolas que hoje funcionam no referido P. A. Isso porque, antes mesmo de ele ser efetivado, já havia manifestações escolares em um contexto no qual a sede da Fazenda Bamerindus, na qual a responsabilidades pela educação dos filhos de funcionários era do proprietário da fazenda, se responsabilizava pela contratação de professores e pela existência de um espaço para ofertar a Educação para a população que ali residia.

A priori, no assentamento, a Educação Básica era atendida com a Escola Estadual Albino Tavares, que funcionava onde hoje funciona a EAGRO, a qual ofertava cursos técnicos. Essa situação trazia, aos assentados, a esperança de que os filhos em idade apropriada para o ensino médio pudessem trazer conhecimentos que seriam benéficos à continuidade da vida no campo (Carvalho, 2018). Atualmente, há, no assentamento, duas escolas municipais que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental bem como a

modalidade da EJA (Educação de Jovens e adultos), no que se refere à Educação Básica, além da EAGRO.

A partir de relatos orais adquiridos por meio de uma entrevista aberta, utilizada para fins desta pesquisa, pode-se compreender um pouco mais sobre as escolas hoje existentes no P. A., Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa Neto e Escola Municipal Rural Aureliano Soares Silva (Figura 1), bem como sobre como alguns detalhes da educação, situados ainda no tempo da fazenda Bamerindus, como abordado no seguinte relato:

Essa estrutura que hoje virou escola era uma estrutura da fazenda, porque essa fazenda era muito grande, existiam vários espaços chamados de curral onde ficavam os vaqueiros que cuidavam daqueles animais, e nos polos três, e quatro tinham estruturas semelhantes e próximos da sede ficavam esses outros trabalhadores mais próximos pra li, professores que trabalhavam na escola, que a escola antes era paga pelo dono da fazenda depois que ela passou a ser uma escola estadual (Informação verbal, moradora e educadora no P. A. Nova Amazônia).

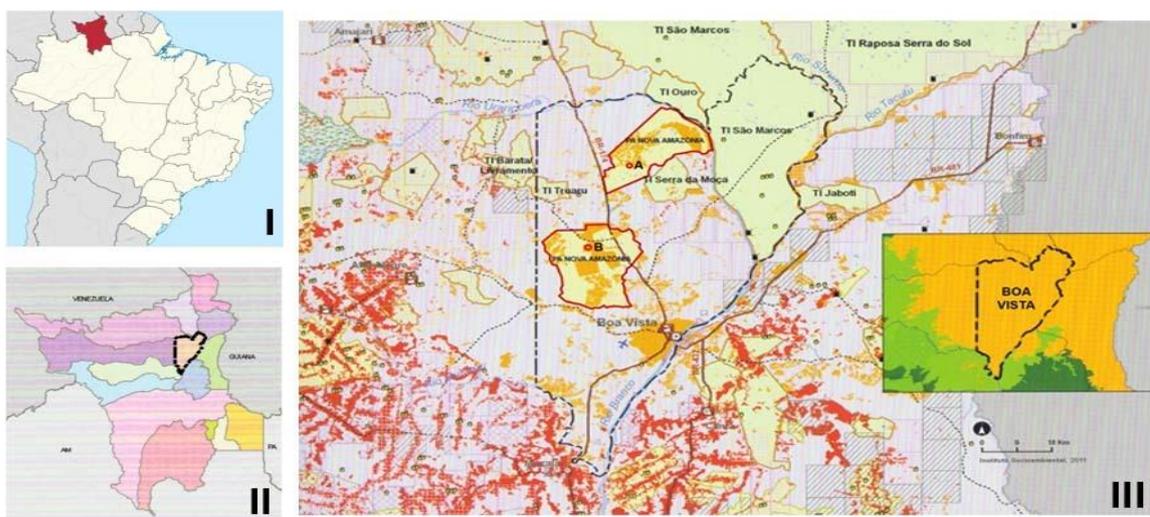


Figura 1 - Representação esquemática da localização do espaço da pesquisa: I - Estado de Roraima; II - Município de Boa Vista; III - A) Escola Municipal Rural Aureliano Soares Silva e B) Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa. (Fonte: Adaptado de ISA, 2011).

Ao longo desse processo de consolidação do P. A. Nova Amazônia, foram conquistados, pelos movimentos sociais de luta pela efetivação do assentamento, cursos pelo PRONERA, com uma proposta de pensar os profissionais da educação básica e a Educação do Campo, como demonstra o seguinte relato: “não existia nenhum curso voltado para Educação do Campo em nível superior pelo PRONERA ... e os movimentos sociais começaram a buscar

então assim foi uma contribuição muito significativa” (Informação verbal, moradora e educadora no P. A. Nova Amazônia).

Pode-se, então, considerar que a consolidação do P. A. Nova Amazônia é algo recente, pois, ao acessar o site do INCRA, constata-se que, ainda em novembro de 2021, os assentados estavam recebendo os títulos definitivos de seus lotes no assentamento. Diante disso, muito se percorreu e ainda se percorrerá, a fim de conquistar melhorias efetivas para a educação no P. A. bem como para Educação do Campo em Boa Vista, em busca de uma educação que privilegie um olhar atento para a realidade dos assentados que ali residem e que objetive atender as demandas deles. Tal fato não nega os avanços e as conquistas adquiridas até aqui, apenas reafirma a necessidade de se continuar lutando por avanços no P. A. Nova Amazônia.

4 PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como história oral, entendemos a perspectiva – essencialmente híbrida e multifacetada – de, diante da impossibilidade de constituir fontes que recriem “a” história, registrar algumas das várias versões possíveis, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via de regra negligenciados pelas abordagens oficiais – sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância das fontes escritas primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos ‘fatos’ (Garnica, 2012, p. 95, grifo nosso).

4.1 FUNDAMENTOS

Considerando-se os objetivos propostos neste trabalho e visando o alcance deles, optou-se pela pesquisa qualitativa. Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas participantes da pesquisa são percebidas como “sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (Chizzotti, 2006, p. 83), principalmente ao desenvolver pesquisa no cenário da educação, que é um campo de prática social e humana. Aqui, ressalta-se que a pesquisa é compreendida como instrumento de produção de conhecimento, o que corrobora a ideia de ciência como fenômeno social e político, que pensa a superação da “busca da neutralidade científica que, além de isolar o sujeito do objeto, se abstém de envolvimento e compromissos com o social e o coletivo” (Ghedin; Franco, 2011, p.43).

Ainda, à luz dos conhecimentos de Ghedin e Franco (2011), acredita-se que, a partir do entendimento da educação como prática complexa humana que perpassa pelas esferas social e política, existe a necessidade de haver uma maneira de desenvolver pesquisa que

possibilite a contextualização desses aspectos. Para tanto, percebe-se o pesquisador como sujeito imbuído de subjetividade, pois “os fatos, os dados, não se revelam de forma gratuita aos olhos do pesquisador” (Lüdke; André, 1986, p. 04), fazendo-se necessária a ação intencional do sujeito pesquisador, que é capaz de refletir o mundo a partir do objeto que investiga, tornando visível aspectos que normalmente não vemos (Ghedin; Franco, 2011).

Apoiando-se nos saberes de Ghedin e Franco (2011, p. 26-27), defende-se, aqui, o método como caminho a ser construído pelo pesquisador, pois, de acordo com os autores,

[o] método, embora seja uma exigência de antecipação, só pode ser descrito plenamente após a realização da trajetória investigativa. O método de um projeto de pesquisa indica a direção por onde ela caminhará, mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação.

Entendendo a pesquisa qualitativa como opção, considera-se os fundamentos que direcionam a História Oral (HO), sendo que parte do caminho metodológico fará uso dos fundamentos da HO, pois tal metodologia tem, como uma de suas particularidades, a compreensão do mundo e de fatos políticos e sociais ocorridos nele através dos sujeitos e de seus depoimentos ao longo das situações vivenciadas.

Nesse contexto, a História Oral possui particularidades que levam a perceber a importância de fatos vividos, a partir da observação acerca de como eles são contados e armazenados por nós, através de relatos orais. Além disso, os relatos orais nos permitem registrar o que não é possível perceber em uma documentação escrita, o que não é explícito ou anotado, o indizível (Queiroz, 1988). A partir dos relatos orais, é possível reconstruir e analisar fatos já ocorridos. Além disso, são resgatados lugares, situações, sensações, enfim, memórias. O resgate de memórias é uma das particularidades da HO, que nos dá a possibilidade de acessar momentos passados e, também, de acessar grupos e comunidades afetivas que deixam a lembrança viva e interessante ao informante, que estiveram e permanecem presentes no desenrolar de sua vida, pois, de acordo com Halbwachs (1990), o indivíduo que traz uma lembrança está sempre habitando em uma comunidade, em um grupo. Ainda, de acordo com Halbwachs (1990), é necessário ligar-se ao sentimento que tal situação nos traz e não apenas memorizar para, só então, acessar e trazer à tona a lembrança. Nisso, a comunidade afetiva tem um papel fundamental para que as lembranças permaneçam vivas no espírito dos informantes.

As memórias trazidas durante a pesquisa, através de entrevistas abertas, serão essenciais para respondermos as questões direcionadoras desta pesquisa, tendo em vista que memórias advindas das experiências formativas dos informantes e o contexto sócio-político

da época, perpassando pelos movimentos sociais em prol da criação do P. A. Nova Amazônia serão importantes para compreender em que termos as experiências formativas das gestoras das municipais rurais do P. A. Nova Amazônia contribuem para a construção de saberes docentes necessários à prática de educadoras do campo.

Busca-se, ainda, perceber se as especificidades da população campesina e as necessidades da Educação do Campo são presentes nas memórias coletivas resgatadas nos momentos de formação docente e no contexto sociopolítico de criação do P. A. Nova Amazônia, observando o encontro – ou não – dessas memórias, que será fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. É válido ressaltar, portanto, que as memórias coletivas, acessadas a partir dos relatos orais captados durante as entrevistas, serão a base da construção dos dados da pesquisa, pois, corroborando Halbwachs (1990), acredita-se que as lembranças, além de coletivas, são reconhecimento e também reconstrução. São reconhecimento, pois se reconhece algo já vivido e são reconstrução, porque não se está vivendo novamente, mas resgatando acontecimentos e vivências passadas no contexto atual; resgatando, para a atualidade, acontecimentos e vivências de determinado tempo e espaço, inseridos num conjunto de relações políticas e sociais. É a partir desse resgate de vivências durante a formação docente e demais experiências formativas que, quem sabe, podem ser encontradas as contribuições para a construção de saberes docentes para uma atuação política de gestores da Educação do Campo.

Entende-se, a partir de Halbwachs (1990), que a conservação – ou não – dessas vivências se faz possível, como já mencionado, a partir de uma comunidade afetiva que torne tal lembrança um “assunto” ainda interessante. Segundo Halbwachs (1990, p. 33):

Não há motivo, aliás, para se espantar caso essas lembranças se diluam todas ao mesmo tempo e se anulem. É porque formam um sistema independente, pelo fato de serem as lembranças de um mesmo grupo, ligadas uma a outra e apoiadas de certo modo uma sobre a outra; e que esse grupo é nitidamente distinto de todos os outros, de modo que podemos, ao mesmo tempo, estar dentro de todos estes, e fora daquele.

Dessa forma, compreende-se os relatos orais como uma forma de acessar memórias coletivas dos informantes que tenham se mantido por meio da ação de grupos e/ou de comunidades afetivas (Halbwachs, 1990) e que, possivelmente, tragam contribuições para a construção de saberes docentes para que se instaure uma atuação política de gestores, levando em conta as necessidades e as especificidades da Educação do Campo.

A partir dos objetivos elencados, qualitativamente, tem-se como base os depoimentos, os relatos orais dos sujeitos da pesquisa, aqui chamados de informantes, percebendo que a

reconstrução de memórias é apresentada como o caminho que pode possibilitar o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. De acordo com Alberti (1989), a História Oral é um percurso metodológico que favorece a prática de entrevistas com pessoas que participaram ou foram espectadoras de situações e acontecimentos como um meio de aproximar-se do objeto de estudo, além de tentar compreender a sociedade através do sujeito que vive nela.

Em virtude disso, compreende-se que a História Oral (HO) é o caminho teórico-metodológico que fundamentará o desenvolvimento dessa pesquisa qualitativa, reconhecendo o necessário rigor e considerando que a “[...] experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (Chizzotti, 2006, p. 58).

A aproximação com os fundamentos da HO deu-se em virtude de seu caráter livre, que possibilita, ao informante e ao pesquisador, analisar e compreender relações coletivas e individuais vivenciadas num grupo, em determinada classe social, dentro de um contexto profissional, em vários momentos da sua vida, como ressalta Queiroz (1988). A partir disso, entende-se que os relatos orais, obtidos a partir das entrevistas abertas, serão fundamentais para que se possa captar situações vivenciadas pelos informantes, que contribuam para a construção de saberes docentes para uma atuação política de gestores. Além disso, serão utilizadas técnicas combinadas (via análise de documentos/entrevista/fontes impressas), o que potencializará a produção dos dados. Segundo Ruscheinsky (2005, p. 143),

[o]s pesquisadores trabalham com a técnica da triangulação quando combinam técnicas diferenciadas, de acordo com as circunstâncias, valendo-se da observação participante, da visita, da entrevista, do recurso da imagem, de fontes impressas, entre outros, que revelem aspectos fundamentais para o sujeito e para a pesquisa.

A HO situa-se metodologicamente como narrativa livre, por meio da qual o pesquisador busca interferir o mínimo possível nos relatos, a fim de possibilitar ao informante melhor protagonismo e rememoração de situações políticas, econômicas, sociais, entre outras situações vivenciadas. A partir da rememoração dessas situações, serão observadas as reações dos entrevistados, captar-se-á convicções, crenças, medos, dores e alegrias, pausas, silêncios, dados sutis que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, a HO devolve, no informante, o protagonismo em meio a história que narra, reinserindo-o na sua própria história, possibilitando – a ele e ao pesquisador – autonomia, mudança de postura e saída de um lugar de exclusão da sua própria narrativa. Situações como essas, dentro da Educação do Campo, acontecem com movimentos sociais que pensam a formação de professores do campo, e, muitas vezes, sua luta é invisibilizada. Assim, a autora assegura:

[a] HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (Guedes-Pinto, 2002, p. 95).

Nesse sentido, a HO nos dá possibilidade de trazer para a pesquisa pontos de vista interessantes sobre a história da Educação do Campo e as especificidades da formação docente, além de demonstrar as lutas pela terra do homem/ da mulher do campo, evidenciando a memória, a trajetória, a identidade, a cultura, as representações do local, trazendo, ao pesquisador, resultados impossíveis de se coletar apenas com o uso de meios mais tradicionais. Entende-se, nesse ínterim, que o pesquisador utiliza a HO como fundamento teórico-metodológico para buscar compreender as percepções do outro sobre si e sobre o meio social e político em que vive. Assim, acredita-se que esse olhar possibilitará atender as questões e os objetivos desta pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contará com um grupo de informantes que terá um número amostral de dois sujeitos: 02 gestoras, 02 informantes, atuantes como gestoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a seleção desses sujeitos, aqui nomeados de informantes, considerando-se a terminologia utilizada dentro da HO, serão considerados os seguintes **critérios de inclusão: Ter, no mínimo, 01 ano de atuação na Educação do Campo; ter identificação e entendimento das necessidades básicas da Educação do Campo, além de aceitar participar da pesquisa. Desse modo, como critérios de exclusão estão os seguintes elementos: Ter menos de 01 ano de atuação na Educação do Campo; não se identificar com a Educação do Campo ou escola de assentamento e não aceitar participar da pesquisa.**

Segundo Alberti (2005), a escolha dos “Entrevistados em potencial”, do roteiro da entrevista deve ser bem pensada e pode ser orientada pelos objetivos da pesquisa, porém, ainda segundo Alberti (2005), é válido ressaltar que a HO é um caminho metodológico com critérios qualitativos. Dessa forma, a quantidade de entrevistados não deve ser uma preocupação e sim a contribuição dessa amostragem para a pesquisa.

Ao participar desta pesquisa, os participantes terão **como benefícios a oportunidade de rememorar situações vividas pessoal e profissionalmente e se perceberem como**

protagonistas de sua própria história. Além disso, este estudo trará informações importantes para uma compreensão mais crítica e aprofundada a respeito de como vem acontecendo a formação inicial de professores do campo e se, de fato, ela subsidia a promoção de uma práxis pedagógica, de tal forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa oferecer subsídios para o planejamento de propostas de formação inicial que correspondam, de fato, àquilo que os professores da Educação do Campo esperam e necessitam para a sua formação. Para isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Como riscos, a entrevista poderá causar alguma forma de inibição ou de desconforto nos gestores e professores, devido ao fato de ser gravada. Além disso, os áudios podem ser interceptados do computador do pesquisador. Pensado nisso, será utilizado apenas um aparelho para realizar as gravações e obter os dados, os relatos serão armazenados em um drive com acesso restrito aos pesquisadores, de maneira que os participantes não sejam identificados, os nomes e quaisquer registros que possam proporcionar a identificação dos participantes serão ocultados. No entanto, os sujeitos terão a liberdade de escolher se desejam, ou não, participar da atividade. Ademais, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecerão aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Tendo em vista o caminho pautado em elementos da HO para a construção dos dados, haverá algumas etapas seguidas durante a pesquisa, a saber: estado do conhecimento, análise de documentos e pesquisa de campo. Compreende-se, então, a primeira etapa listada como “Estado do conhecimento”, partindo do ponto de que analisa-se apenas dois bancos de dados (ANPED e *Revista Brasileira de Educação do Campo*), fundamentando-nos no entendimento de que

[p]ara realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (Romanowski; Ens, 2006, p. 39-40).

O estado do conhecimento teve início com a produção do projeto para esta pesquisa, quando foi realizado o levantamento dos trabalhos publicados em forma de livros, artigos publicados em periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato *online* e que abordam a temática em estudo.

A análise de documentos ocorreu de forma simultânea à pesquisa de campo, pois foram assinalados projetos desenvolvidos pelas escolas que consistem no campo da pesquisa e fotos de momentos formativos vivenciados pelos informantes

Para a produção de dados em campo, foi efetuada a aplicação de questionários (apêndices) por meio da plataforma *Google Forms*, que vem sendo bastante utilizada nas pesquisas acadêmicas, pela possibilidade de criação de formulários e por causa do formato de questionário, da praticidade na aplicação e da otimização do tempo (Mota, 2019), além de ser uma possibilidade mais segura, tendo em vista que vivíamos a pandemia do SARS-COV-2, o que tornou a metodologias de questionários online mais adequada, visando a não proliferação do vírus (SARCOV19). Ressalta-se, ainda, que os questionários tinham abordagem qualitativa e quantitativa, com perguntas abertas e fechadas. Nesse sentido, de acordo com Vieira (2009), as questões abertas são aquelas que não sugerem nenhum tipo de resposta, sendo espontâneas e dadas nas próprias palavras do respondente.

Primeiramente, foi disponibilizado o *link* com os questionários para os vinte e cinco professores que atuam nas seguintes escolas: Escola Municipal Rural Aureliano Soares da Silva e Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa Neto. Na ocasião, foram obtidas quinze respostas. Então, os questionários foram aplicados com os professores, a fim de perceber o perfil dos sujeitos que trabalham nas escolas municipais do P. A. Nova Amazônia. Realizou-se, também, entrevistas, de caráter aberto, através do uso do gravador do celular, para captar os depoimentos dos informantes, atendendo às orientações do comitê de ética, com assinatura dos termos e autorizações necessárias.

No caso da entrevista, a partir da fundamentação nos elementos da HO, entre as opções de entrevista, tem-se: abordagem temática (um tema principal direcionando a entrevista) e história de vida (o tema principal é o próprio indivíduo da história). Nesse caso, optou-se por uma abordagem temática na qual um determinado período, função ou evento – o objeto da pesquisa – que foi o eixo do trabalho, direcionando o entrevistado a abordar especificamente sobre o tema escolhido (Alberti, 2005).

A coleta dos depoimentos se deu por meio de entrevistas temáticas que, conforme já mencionado, foram gravadas, além das autorizações assinadas. Ademais, solicitou-se oralmente a autorização dos informantes para que se iniciasse a gravação dos relatos. As

perguntas foram elaboradas visando estabelecer uma relação de confiança, para que a conversa pudesse fluir e as questões permitissem o aprofundamento do tema da pesquisa.

Uma das entrevistas ocorreu na escola, já que acredita-se que estar no P. A. Nova Amazônia foi fundamental para a captação dos depoimentos, pois, segundo Queiroz (1988), o local onde as entrevistas ocorrerão pode influenciar positiva ou negativamente nos depoimentos. Diante disso, constatou-se que tal espaço viabilizou maior envolvimento com as necessidades da Educação do Campo, em especial no que diz respeito a questões associadas às escolas municipais rurais do assentamento.

Em contrapartida, as demandas de trabalho dos informantes poderiam ser um fator que dificultasse o andamento das entrevistas. Pensando nisso, os horários foram pensados para que fosse aproveitado o maior tempo possível. Além disso, as perguntas foram flexíveis, com um roteiro direcionando a entrevista, podendo estas, inclusive, ser refeitas, caso necessário, o que fez com que as questões, elaboradas anteriormente pelo entrevistador, constituíssem uma espécie de guia (Lúcide; Kalil, 2010). Ainda sobre o roteiro da entrevista, Alberti (2005, p. 121) ressalta que para “evitar que o entrevistado seja induzido a responder aquilo que o entrevistador deseja, o emprego de perguntas abertas funciona como recurso para que o entrevistado efetivamente fale - e fale bastante - sobre o que se pede”.

Seguindo a abordagem temática da entrevista, o pesquisador deverá perceber outras questões que são de suma importância para o trabalho fundamentado na HO. Isso porque ele precisa utilizar o diálogo para conseguir suas respostas sem pressionar e deixando o entrevistado à vontade, interferindo o mínimo possível nos depoimentos. Por conseguinte, o roteiro (apêndice) inicial não foi elaborado não como um rol de perguntas, mas como uma orientação, o que facilitou o diálogo com os sujeitos da pesquisa e possibilitou a produção de dados com foco no objeto de estudo. Some-se a isso o fato de que, no momento das entrevistas, é relevante se colocar no lugar do entrevistado, percebendo e compreendendo sua cultura, seu modo de pensar e o contexto social, político e histórico do qual ele é fruto, validando o sujeito e seu espaço social, pois a compreensão é essencial para que o entrevistado se sinta seguro e desejoso de estar participando daquela pesquisa.

Foram utilizados, também, os registros no diário do pesquisador, já que, segundo Oliveira (2014, p. 75), por meio desse instrumento, pode-se registrar sutilezas, “[...] aquilo que ouvimos, vimos, sentimos e experienciamos no trabalho de campo [...]”. Sendo assim, o diário do pesquisador será de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, se faz necessário um olhar atento aos movimentos, aos comentários e em relação às

observações que ocorrem no campo em que o objeto de estudo se insere. A partir desses procedimentos, produziu-se os dados analisados nesta pesquisa.

4.4 MATERIAIS

Foram utilizados, para coleta de dados, um celular para gravação das entrevistas, um *notebook* em plenas condições de uso e acesso à internet, cadeiras e mesas para uso dos participantes durante a entrevista e para apoiar demais materiais e recursos da pesquisa.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a produção dos dados, oriundos dos relatos orais obtidos nas entrevistas e as respostas dos questionários que deram origem ao perfil dos professores, foi utilizada uma abordagem de análise da própria HO, tendo em vista que Garnica (2012) afirma que a História Oral é:

[...] uma metodologia de pesquisa que envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação (o que pode envolver ou não procedimentos usados em outro tipo de pesquisa). O diferencial é essa ‘criação intencional’ de fontes a partir da oralidade e a fundamentação que se estrutura para nossa ação. Essa mesma fundamentação orienta inclusive práticas de análise na pesquisa. Assim nossos pressupostos indicam, sim, como construir fontes, mas também porque construí-las e como valer-se delas. Indicam, ainda, questões geradoras de pesquisa e abordagens de análise (Garnica, 2012, p. 97).

Com base no que foi apresentado anteriormente, foram organizados os dados produzidos em categorias de análise, considerando os objetivos propostos. Nas pesquisas com HO, os relatos são analisados a partir do olhar do pesquisador, que formula suas concepções atravessado pela sua subjetividade e em colaboração com os entrevistados, aqui identificados com I1 (Informante 1) e I2 (Informante 2), que assumem o protagonismo de suas histórias, bem como o pesquisador assume uma narrativa “na qual o pesquisador segue indícios deixados pelo entrevistado e tece outra versão da história a partir de suas próprias apreensões e elaborações” (Olivira, 2018 p. 59). Desse modo, a HO, junto com a análise do perfil dos professores, comporá a estrutura de análise da pesquisa. A partir do perfil dos professores – que foram analisados com uso de porcentagens e médias –, da escuta e da transcrição do material gravado, bem como da textualização das transcrições, buscou-se contribuir para a reflexão e para a mobilização da ação docente, sempre evidenciando uma perspectiva política da docência. Assim, acredita-se que a pesquisa em questão se configura como relevante, pois

aprofundará e ampliará os debates sobre a temática em estudo, ao mesmo tempo em que servirá de base para o desenvolvimento de estudos posteriores.

5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE GESTORAS DE ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO P. A. NOVA AMAZÔNIA – RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão*

Chico Buarque e Milton Nascimento

Inicialmente, salientou-se a História Oral (HO) como um método, que se constituiu durante o desenrolar desta pesquisa. Vale destacar que a pesquisadora conheceu a História Oral através de um professor da área das Ciências da Natureza apaixonado pela vida, pelas vivências e pelos “causos” que as pessoas contam, o professor Paulo Marotti, a quem, justamente por isso, muito apreço é destinado. A partir disso, as pesquisas sobre essa metodologia se fizeram presentes ao logo da construção da pesquisa e a forma como as falas, memórias e relatos colocam os sujeitos da pesquisa como protagonistas foram um chamado para que a pesquisadora aos poucos se apaixonasse e percebesse a HO como método de pesquisa, fundamentando-se em Garnica (2012), que afirma o seguinte:

A constituição de um método que ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos das vidas das pessoas julgadas essenciais – de algum ponto de vista- para compreender os “objetos” que as investigações pretendem focar, são comuns, desde muito tempo, no Brasil e no mundo. A História Oral é um dentre esses métodos (Garnica, 2012, p. 93).

Dito isso, neste capítulo, dar-se-á seguimento às análises e discussões dos dados, visando **analisar em que termos as experiências formativas das gestoras das escolas municipais rurais do P.A. Nova Amazônia de Boa Vista-RR contribuem para construção de saberes docentes necessários à práxis de educadoras do campo**. Para isso, por meio de uma pesquisa documental, foram analisados projetos escolares e fotos, e pesquisa de campo, além da utilização de questionários, com a finalidade de conhecer o perfil dos professores das escolas e perceber se existe alguma ligação com o campo, além de efetuar uma entrevista aberta com os gestores.

Com o olhar voltado para as questões direcionadoras e para os objetivos desta pesquisa, os dados foram organizados em cinco categorias de análise a partir da entrevista aberta, a saber: Educação do Campo, história de vida, experiências formativas, envolvimento com os movimentos sociais, relação com a terra. A partir dos questionários, traçou-se um perfil dos professores. A seguir, será apresentada uma exploração mais detalhada sobre cada categoria, bem como a análise e a discussão dos dados.

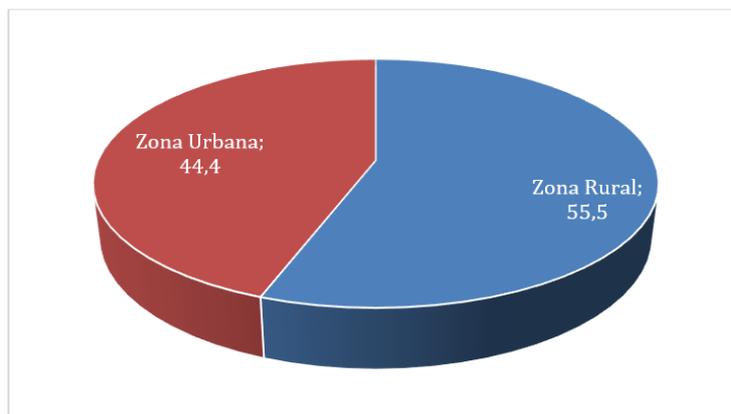
5.1 PERFIL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO P. A. NOVA AMAZÔNIA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Neste tópico, será apresentada uma análise a respeito dos professores que atuam nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia, sobretudo na Escola Municipal Rural Aureliano Soares Silva e na Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa Neto, tentando encontrar alguma relação dos mesmos com o campo. A expectativa de resposta era de 24 questionários, mas foram respondidos 15. Dos 12 professores da Escola José Davi Feitosa Neto, 03 responderam, o que equivale a uma porcentagem de 25% dos professores e, dos 12 professores da Escola Aureliano Soares da Silva, 12 responderam, o que equivale a uma porcentagem de 100% dos professores, com 15 respondidos, sendo 03 da José Davi (20%) e 12 da Aureliano (80%). Algumas percepções começaram a se formar a partir dos questionários e estas serão abordadas aqui.

Notou-se, por exemplo, que os professores são naturais da região norte e nordeste do país, exceto um deles, que é do Sudeste. Atualmente, todos residem em Boa Vista/RR, sendo que 55,5% deles vivem em zona rural e 44.4% em zona urbana como podemos observar conforme a figura 1:

Figura 2 - Porcentagem de professores da amostra (n. 18) que responderam onde residem

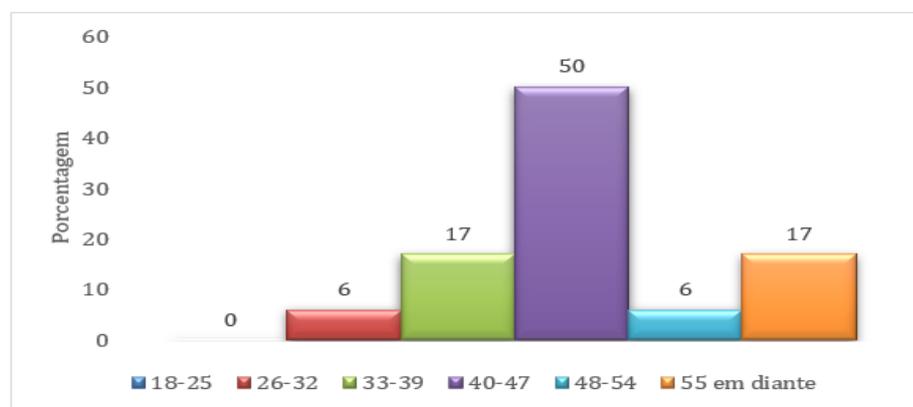
Fonte: Elaborado pela autora



A partir desse dado, indagou-se se morar em zona rural seria um fator determinante para efetivar uma atuação docente política dentro da Educação do Campo e se isso, de fato, interfere na prática docente dos professores diante das necessidades da Educação do Campo pois, segundo Arroyo (2012), a formação de professores do campo ainda tem caráter generalista e acredita-se que atende a todas as modalidades, embora ainda seja favorecido o meio urbano. Então, pergunta-se: será que os professores, mesmo que residam no campo, se identificam com os saberes e com a cultura da população camponesa, de modo que trabalhem em prol da consolidação da Educação do Campo e da valorização desse espaço? Essa questão leva a outro dado, que diz respeito à motivação para o trabalho em escolas do campo já que, quando questionados sobre o porquê da opção pelo trabalho em escolas do campo, apenas dois professores responderam ter identificação com o meio rural, sendo que os demais responderam que a motivação foi trabalhar em escolas do campo por residirem perto da escola, pela gratificação, por procurarem um local mais tranquilo e porque foi a oportunidade que apareceu. As respostas direcionam as problematizações acerca da importância de haver, nas escolas do campo, professores com formação direcionada para aquela população, que pense o campo como um espaço político, que tem potencialidades que precisam ser valorizadas, porque as pessoas que residem e que vivem desse espaço precisam de estrutura para permanecer e crescer no meio rural.

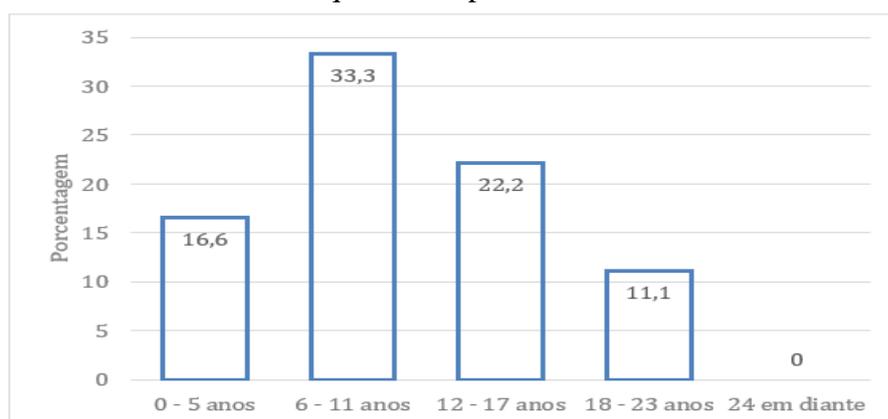
Nas figuras 3 e 4, apresentadas logo abaixo, consta o gráfico de faixa etária dos professores que responderam ao questionário online. Nelas, observa-se que a maior parte dos professores está entre 40 e 47 anos e possui entre 6 e 23 anos de docência, o que nos levou a refletir sobre a atuação docente e sobre a formação de professores do campo:

Figura 3 – Gráfico de porcentagem de faixa etária dos professores amostrados (n.18) e que se dispuseram a responder o questionário *online*



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 – Porcentagem das respostas dos professores amostrados (n. 18) para a pergunta acerca de quanto tempo cada um leciona



Fonte: Elaborado pela autora.

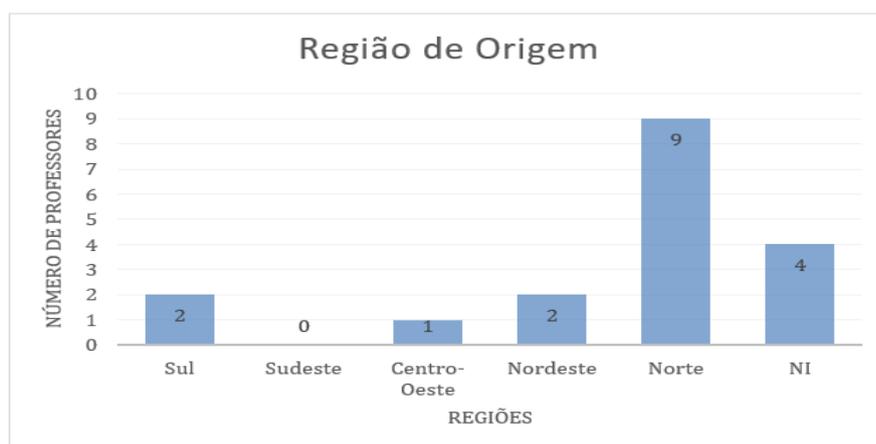
A respeito da formação docente, indagou-se onde haveria resultados mais efetivos para pensar acerca da formação de professores do campo, se na formação inicial ou na formação continuada. Levantou-se, então, a hipótese de que quanto mais tempo lecionando menor a disposição para modificar a forma de atuar, ao contrário de quem está iniciando. Em tempo, ressalta-se a importância da oferta de formação continuada para os professores que vão ministrar aulas em escolas do campo e como a secretaria de educação municipal, nessa ocasião, tem papel importante para a efetivação de uma Educação do Campo que trabalhe a favor da população campesina.

Além disso, constatou-se a presença de professores licenciados em História, Matemática, Artes e Pedagogia e, dessas, houve apenas duas formações direcionadas para Educação do Campo. Tal fato fez com que se questionasse sobre as necessidades específicas

da população campesina que é atendida pelas escolas: será que as ações da escola são pensadas a fim de valorizar a cultura daquele lugar e efetivar a Educação do Campo? Ressalta-se, aqui, que Arroyo (2012), afirma que, para que se possa contribuir para consolidação da Educação do Campo, é preciso que haja uma formação específica para esse fim, formação essa que possibilite compreender as necessidades do campo e trabalhar para atendê-las em âmbito escolar.

Na figura abaixo, pode-se observar que a maioria dos professores que se dispuseram a responder o questionário são da região Norte do país e conhecem, a partir de suas vivências, contextos amazônicos. Reitera-se que esse fato é favorável, partindo da perspectiva de que é necessário estimular a contribuição dos originários da terra, a fim de valorizar a cultura local.

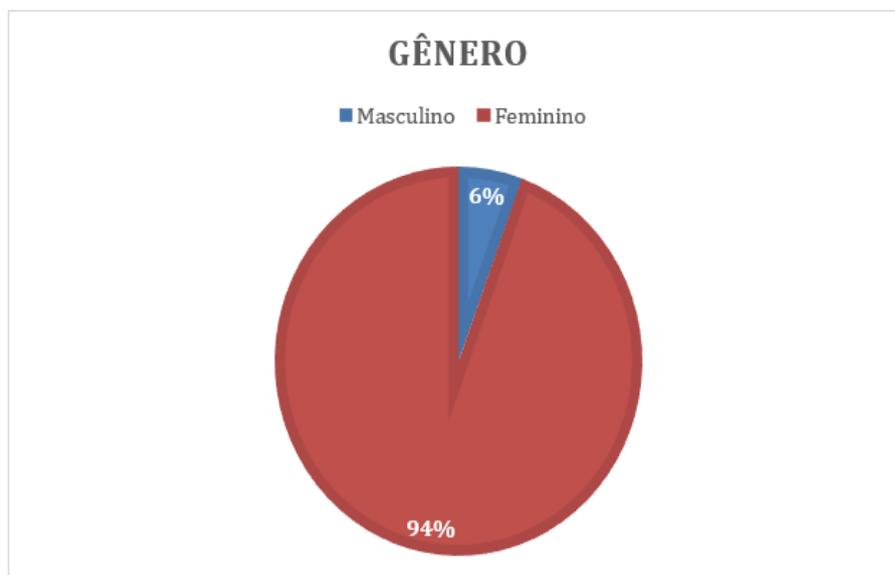
Figura 5 – Região de origem dos professores amostrados (N.18).(NI – Não respondeu)



Fonte: Elaborado pela autora.

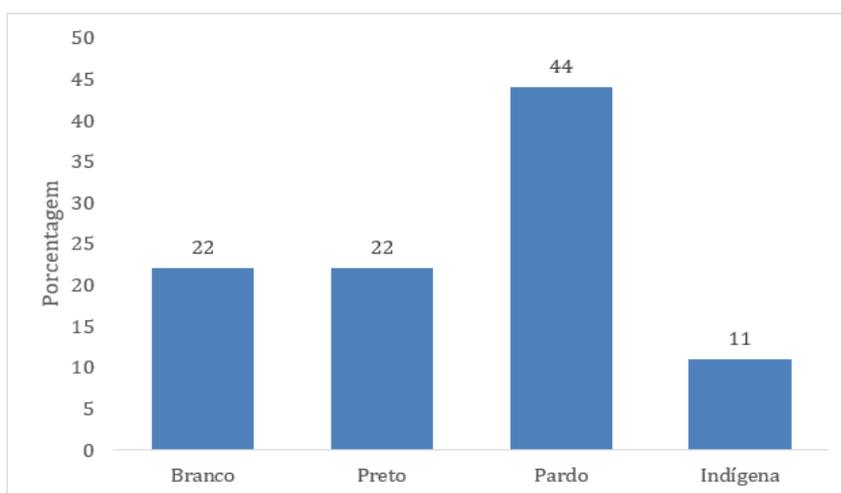
A partir dos questionários, conforme confirmado na figura 6 apresentada abaixo, obteve-se o dado referente ao fato de que 94% dos professores respondentes são do sexo feminino. Associa-se esse dado ao fato de as professoras serem maioria no Ensino Básico brasileiro, pois “no ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes” (Portal do Mec, 2023). Na figura 7, pode-se notar que os professores, em sua maioria, se autodeclararam pardos.

Figura 6– Levantamento em porcentagem do sexo dos professores amostrados na pesquisa (n.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7– Porcentagem das respostas dos professores amostrados (n.18) quanto a autodeclaração racial



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, tais dados possibilitaram que fosse traçado um perfil dos professores respondentes, e ter uma amostra da situação dos professores que atuam no P. A. Nova Amazônia. Trata-se, em sua maioria, de mulheres, sujeitos autodeclarados pardos, entre 40 e 47, com mais de 06 anos de docência, originários da região norte do país e residentes em área urbana e rural. Com a análise das respostas, seguiu-se para a pesquisa de campo com olhar mais atento para as dificuldades enfrentadas pela Educação do Campo, bem como mais sensível ao olhar para as necessidades e particularidades da formação de professores do

campo, do espaço campesino e da população que por lá habita.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE - AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS GESTORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CRIAÇÃO DO P. A. NOVA AMAZÔNIA

5.2.1 Relação com a Terra

Sabe-se que a disputa por terra, historicamente, no Brasil foi e continuará sendo difícil. De acordo com Santos (2015), no estado de Roraima até hoje a questão agrária é complicada; ora ocorrem conflitos por terras indígenas, ora conflitos com agricultores e empresários. Tendo em vista que o P. A. Nova Amazonia é resultado da reforma agrária, bem como envolveu muita luta dos trabalhadores, entende-se a relação das gestoras com a terra como sendo de fundamental importância e um aspecto fundamental para vislumbrar a atuação delas naquele espaço, pois a identificação com a terra, os saberes e a cultura do campo são fundamentais para que se atenda às necessidades educativas desse âmbito. Salienta-se, ainda, que a Educação do Campo nasce dos movimentos sociais de luta pela terra e, portanto, essa relação diz muito sobre a atuação dos profissionais da educação.

As entrevistas foram abertas e gravadas, via utilização de um roteiro direcionador e, à medida que a entrevista fluía, houve liberdade para redirecionar se fosse julgado necessário. Segundo Queiroz (1988),

o avanço tecnológico nos possibilitou novas formas de captar o real, por exemplo, o uso do gravador, tal fato trouxe protagonismo aos relatos orais, pois as gravações eram ‘...um meio milagroso de conservar à narração uma vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, uma vez que a voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, seu vai e vem no que contava constituíam outros tantos dados preciosos para estudo’ (Queiroz, 1988, p. 02).

Com base nisso, apreendeu-se, ao analisar os relatos orais, um fator importante que tem influência na atuação dos informantes. Trata-se da forte relação com a terra, que está presente no discurso das gestoras, já que tal questão emergia ao analisar as sensações que vinham quando se falava sobre o Assentamento. Tal relação está diretamente ligada às questões políticas que envolvem o ato de “viver em um assentamento” e, conseqüentemente, atuar numa escola do campo.

As informantes trazem, nas falas, em muitas situações, a importância da articulação das políticas públicas com a valorização da terra e do trabalho com ela. Pode ser notado, em

vários momentos, por meio dos relatos, como a valorização da terra e do trabalho do agricultor estão presentes. Uma informante relata, por exemplo, em parte da entrevista que “[...] valorizar o que a gente é [indignação], porque eu sou agricultora, porque eu vivo da roça, a roça me sustenta, eu planto aqui, me sustento e sustento as pessoas que estão lá na cidade...” (Informação verbal). Nesse instante, ela se inclui nesse local, demonstrando pertencimento e identidade com aquela realidade a partir da sua relação com aquela terra.

Nesse sentido, a relação com a terra contribui para a atuação política dos gestores dentro da Educação do Campo, pois a população que reside nos assentamentos e frequenta a escola lida diariamente com a agricultura, com a terra, sendo que, portanto, fazer um trabalho com base na realidade dos alunos é fundamental para o bom desempenho deles. As experiências vivenciadas pelas informantes em meio rural as fizeram criar identidade com aquele meio e essa vivência fez com que atuassem em prol da consolidação da Educação do Campo e da população camponesa como um todo.

De acordo com Tardiff (2000), os saberes dos professores são diversos, e devem ser consideradas as experiências pessoais e sociais, a sua prática no trabalho em sala de aula, bem como as formações profissionais que influenciam na construção de saberes dos professores e, conseqüentemente, na atuação dos mesmos. Pode-se estabelecer, então, uma relação com a fala de Tardiff (2000), pois se considera o envolvimento com a luta pela terra, uma relação política e de resistência com relação à posse da terra, que resulta das vivências pessoais dos informantes, sendo que esses saberes diversos dos gestores tornam-se fundamentais para que haja uma atuação política e coerente com as necessidades da população camponesa.

Ao analisar as entrevistas e escutá-las, mais de uma vez, compreende-se que, além de apenas residir em área rural, é necessário que haja uma relação de identidade com aquele local, algo que lhe faça pertencer àquele espaço. Nesse sentido, o sentimento de pertencimento e de identidade tem muita relação com a terra e essa relação ficou evidente a partir da escuta, percebendo-se as emoções e as entonações dos informantes, por exemplo (Queiroz, 1988). Um dos informantes que tem esse sentimento de vivências desde a infância, por meio de reuniões e de movimentações sociais de luta pela terra, mobilizou uma relação com a terra e as questões políticas que a envolvem, sempre trazendo à tona a importância da consciência política e crítica da população do campo, o que fica evidente em seus relatos, como pode ser observado no trecho abaixo, destacado da entrevista:

I1: porque hoje ninguém quer ficar na agricultura? cadê a valorização do trabalho? lá na escola eu tive que ser autoritária, coisa que eu não gosto de fazer porque eu sempre chamo o grupo e procuro decidir juntos, que me tragam opiniões porque

ninguém é perfeito, mas eu tive que ser autoritária[risos]proibir que as professoras falassem em sala de aula que se o menino não quisesse estudar ia pra roça igual o pai ia ser, vai pro cabo da inchada igual o seu pai... qual é o problema de ir pro cabo da inchada [chateação]? A comida que tá lá na tua mesa todo dia é o agricultor que planta, ele que colhe, então tu vais comer o que? letras? (Informação verbal)

Quando questionados sobre a relação com o P. A. Nova Amazônia, as falas se voltavam para experiências de luta e de resistência para permanecer no assentamento, considerando-se as ausências do Estado no que diz respeito aos assentados e os sacrifícios realizados para, enfim, possuir a terra, demonstrando uma relação de pertencimento e de identificação com a terra, como demonstrado nos relatos a seguir:

I2: Foi difícil ficar, então quem ficou é porque realmente ficou e teve aquele compromisso consigo mesmo de progredir de ter uma propriedade para você. E hoje muita gente já vive da sua própria propriedade, da terra, filhos que estudam aqui desde a pré-escola e vai até o quinto ano, pessoas que chegaram aqui eram crianças e hoje são casados e já tem filho na escola e continua no Assentamento. Então é uma vitória você permanecer mesmo dentro da dificuldade (Informação verbal).

I2: Eu acredito que o desejo, mas foi de possuir a terra, o desejo maior foi de possuir a terra. (se referindo a motivação para morar no campo) (Informação verbal).

Segundo Thompson (1981), após análise, a resistência do camponês está relacionada com a sua identidade com a terra e com seu desejo de possuir a terra, tendo em vista que os informantes são assentados, sendo possível perceber a resistência e a relação íntima deles com a terra. Tal relação com a terra traz elementos que direcionam o fazer pedagógico e a atuação das gestoras nas escolas do campo. Dessa forma, a relação íntima das gestoras com a terra e a vivência na realidade campesina são instâncias que possibilitam uma atuação coerente bem como contribuem positivamente para a consolidação da Educação do Campo e para o progresso da população campesina.

5.2.2 Envolvimento com movimentos sociais

Não é de hoje que os movimentos sociais de luta pela terra são idealizadores da Educação do Campo. Segundo Arroyo (2012), os movimentos sociais de luta pela terra contribuíram e contribuem para a consolidação da Educação do Campo da população campesina, reivindicando uma educação de qualidade que atenda as particularidades do Campo, além de potencializar a cultura e os saberes do meio rural. Nesse ínterim, falar de Educação do Campo é falar dos movimentos de luta do homem do campo pela terra. A criação

do P. A. Nova Amazônia foi impulsionada, também, a partir de uma manifestação da população interessada em se tornar assentada, que acampou em frente ao Complexo Bamerindus, terras que hoje constituem o referido Assentamento.

Ao longo das Entrevistas, em vários momentos as histórias pessoais das informantes se entrelaçaram com a carreira profissional, e pode ser observado como, de maneira diferente para cada uma delas, os movimentos sociais estavam envolvidos na sua trajetória profissional no âmbito da educação, como afirma Queiroz (1988, p.2), para quem o relato oral permite “registrar o que não se cristalizou em documentação escrita”, trazendo à tona “o indizível”, as percepções das informantes sobre os movimentos sociais, a Educação do Campo, os sentimentos, as expectativas, as frustrações que cada uma tem em relação aos movimentos sociais e a criação do P. A. Nova Amazônia, como pode ser observado nos excertos apresentados abaixo:

I2: [...] meu marido participou desse movimento para o assentamento, na verdade um movimento específico para o assentamento, pessoas que estavam em busca de conseguir um espaço para suas moradias, depois aí teve junto o pessoal da FETAG da CAR, mas esse movimento foi iniciado pelas pessoas mesmo, que se reuniram e ficaram um tempo lá na cidade reunidos e depois vieram pra cá pra frente da fazenda (informação verbal).

I2: eu to bem afastada daqueles movimentos que eu cheguei a participar um pouco, estou nos grupos, vejo as mensagens as postagens mas de uma certa forma eu me afastei um pouco, muitas coisas que eu não concordo, porque tem pessoas que deixam ficar uma venda nos olhos e não consegue ver os avanços e o que não avançou, o que é bom o que é ruim e aí você não pode focar e achar que só uma coisa é boa, de uma certa forma eu me decepcionei com algumas coisas de algumas pessoas, porque nada é o todo, mas às vezes tem algumas peças que o discurso é um, e a prática é outra e quando você percebe isso, você sabe que alguma coisa não está muito certa. E eu acredito que os movimentos sociais continuam com a defesa naquilo que eles acreditam e defendem, mas algumas coisas precisam melhorar (Informação verbal).

I1: Como eu parei lá dentro né? A princípio a gente veio do Sul, a gente não veio só a minha família, viemos num grupo de cinquenta famílias e a gente veio de lá com uma proposta já do INCRA, do próprio instituto, de assentamento dessas famílias. Aquela velha história que é velha mas continua até hoje, é atual também... de colonizar o estado, desenvolver o estado né - referência ao PA Nova Amazônia (Informação verbal).

I1: Os movimentos sociais aqui no estado... Ele é bem fraquinho. Poucas pessoas abraçam essa questão. Eu me vejo, eu mesma deixando de participar. Dando prioridade às rotinas. Que na escola a gente tem a tendência muito grande de cair na rotina e aí tu acaba vendo aquilo como prioridade e não vê outras necessidades da comunidade que são mais importante às vezes e acaba deixando de lado (Informação verbal).

A partir desses relatos, tem-se a relação com os movimentos sociais de luta pela terra, pois cada uma, a seu modo, teve experiências e vivências que impulsionaram – ou não – a sua

atuação no âmbito das escolas do campo. Um aspecto que chamou atenção foi a fala que caracteriza os movimentos sociais no Estado como “fracos”, o que leva a questionar acerca do porquê dessa fragilidade.

À luz dos ensinamentos de Santos (2015, p. 54), encontra-se alguns argumentos que explicam a fragilidade desses movimentos sociais, de luta pela terra, no estado de Roraima. A autora enfatiza que, em Roraima, “a organização social e política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais foi silenciada, descaracterizada e estigmatizada”, pois os trabalhadores eram vistos como migrantes pobres, gaúchos pobres, camponeses trazidos pela INCRA, preguiçosos e até criminosos. Ainda, segundo a autora, “esses movimentos foram mais intensos nos estados de Rondônia, Pará e Acre” (Santos, 2015, p. 54). Ressalta-se, portanto, a partir de Santos (2015, p. 54), que a luta em permanecer na terra, a migração e a conquista da terra foram muito importantes para o surgimento de movimentos sociais no Estado, a saber, no que diz respeito, por exemplo, à instauração e ao fortalecimento do sindicato rural.

Acerca da leitura das informantes de um “movimento social fraco”, levanta-se a hipótese de que o fato de o estado de Roraima ter uma memória do regime militar que remete a momentos considerados de avanço no estado, como a construção de rodovias que ligaram Roraima por vias terrestres ao restante do país (Martins, 2010, p. 23), isso pode ser um fator que não estimule as pessoas a participarem ativamente dos movimentos sociais de luta pela terra, tendo em vista que, durante a construção das rodovias, o pagamento de muitas famílias que migraram para Roraima para trabalharem na construção dessas rodovias era a tão sonhada terra, que foi “doada” pelos militares, o que traz a falsa ideia que não foi preciso lutar para estar naquela terra, o que pode refletir em certa apatia sobre o movimento social atualmente em Boa Vista.

Ainda sobre a “fragilidade” apontada nos relatos, é importante ressaltar que passamos por um período político (2018-2022) complicado, no qual os movimentos sociais de luta pela terra, bem como a Educação do campo foram muito prejudicados, vivenciamos um governo negacionista, reacionário, declaradamente contra a educação com ato político, o qual extinguiu o PRONERA, por exemplo, um programa fundamental para Educação do Campo e, sendo Roraima aliada desde governo, tudo ficou mais difícil para atuação dos movimentos sociais de luta pela terra no estado.

Esta pesquisa se volta, portanto, para Tardiff (2000), que propõe um modelo tipológico, a fim de identificar e classificar os saberes dos professores. Nesse modelo, o referido autor atenta-se à diversidade dos saberes profissionais dos professores e afirma que eles usam conhecimentos pessoais e personalizam o “seu saber-fazer”. Sob fundamentação

em Tardiff (2000), acredita-se que as gestoras trazem sua experiência com os movimentos de luta pela terra para sua atuação nas escolas do campo, sendo que tais vivências seriam o que o referido autor nomeia de fontes sociais de aquisição.

Ao longo da entrevista, vários aspectos relacionados à Educação do Campo e aos movimentos sociais de luta pela terra foram abordados, inclusive a respeito da contribuição deles para a efetivação de uma Educação do Campo que enalteça a cultura do campo e atenda às necessidades desse meio. De acordo com Arroyo (1999, p. 15), a Educação do Campo somente será realidade se estiver associada ao movimento social, pois o próprio movimento social é educativo. Acerca disso, as informantes falaram, a partir de suas vivências, sobre tais contribuições:

I2: Essa questão dos movimentos, a gente sabe assim que que tudo é uma ligação, uma rede, nós sabemos que tem pessoas muito bem intencionadas e sabemos que tem pessoas que estão ali com o intuito de se apropriar de algumas coisas e aquela contribuição que é significativa a gente também não pode deixar de considerar. Primeira parte da questão de ter buscado esses cursos, que até então não existia nenhum curso voltado para educação do campo em nível superior pelo PRONERA até então tinha formação, mas era aquela formação da alfabetização e os movimentos sociais começaram a buscar então assim foi uma contribuição muito significativa.

I1: [...] as reuniões, a gente tinha as reuniões por núcleo, cada núcleo discutia as necessidades de que você era responsável, a gente é do setor de educação então a gente discutia quais eram as necessidades da educação. Fazia os planejamentos de que forma seriam trabalhados com as crianças, o que a gente buscava para sanar as necessidades, o que poderia trazer de fora que pudesse ajudar, contribuir – referência às reuniões de núcleo no MST (Informação verbal).

Ao longo da entrevista, notou-se a presença de um saudosismo das informantes acerca do movimento social de “antigamente”, bem como certa frustração sobre como se dá a relação da Educação do Campo com os movimentos de luta pela terra atualmente. Com os relatos orais, detectaram-se sensações, valores e emoções que permaneciam escondidos em dados estatísticos (Queiroz, 1988, p. 02). Analisando os relatos, emergiu nas falas uma vontade de estarem mais atuantes nessa relação, assumindo a função social e política da Educação do Campo, mas também houve alguns entraves como, por exemplo, a rotina diária, bem como as decepções pessoais com os movimentos locais:

I1: A gente tem as associações lá dentro do Assentamento né, tanto de um quanto de outro, mas é um trabalho bem difícil de você trazer a comunidade para escola e conseguir que a escola participe dessas associações, porque como eu tive aquela convivência com o acampamento no MST e eu tenho uma concepção do movimento social um pouquinho diferenciada do que a maioria enxerga né, eles não veem esse trabalho em conjunto... referência aos movimentos sociais em Boa Vista/RR (informação verbal).

I2: Falando em movimentos, eu percebi muito na época da formação e mesmo depois de formada que aqui no assentamento, sempre teve aqueles movimentos: as associações. Mas não sei porque, fazia as reuniões e tudo onde a gente poderia contribuir com alguma coisa, mas eles preferiam deixar a gente fora. Então, assim, às vezes você vai adquirindo alguns conhecimentos e... Que você pode contribuir e, aquelas pessoas do local, que faz parte de alguma associação, às vezes acha melhor deixar você fora. Participei de várias reuniões. Em 2020, por aí, eu participei. Fomos convidados. Como era algo de interesse da comunidade, eu e meu marido fomos participar, mas tem lugar que você chega, que você vê que as pessoas não ficam muito à vontade com sua presença, para dialogar com os assuntos, porque acham que a gente vai interferir... E a intenção não é essa, de interferir, é de contribuir, se for necessário (Informação verbal).

A escolha do envolvimento com os movimentos sociais de luta pela terra parte da percepção de que a luta pela terra, além de se engajar-se nas questões agrárias no Brasil, traz como pauta a educação (Fernandes, 2012). Nas entrevistas, por mais que esse envolvimento tenha sido efetivo no que diz respeito a uma das gestoras, deve ser salientado que as duas gestoras tiveram vivências importantes em meio à luta pela terra, no que certamente contribuíram. Segundo Arroyo e Fernandes (1999), há uma relação visceral entre as mudanças que vêm ocorrendo na educação e os ideais do movimento social. Essa relação ultrapassa a ideia de uma escola que ensina leitura e escrita e pensa a necessidade de haver um Brasil que resgate e valorize aspectos culturais típicos do povo do campo. Deliberar sobre Educação do Campo é, portanto, pensar em políticas públicas que estejam voltadas para a população campestre, pensando as questões políticas dessa população, potencializando a permanência e a resistência desse povo que, muitas vezes, é negligenciado pelo Estado.

5.2.3 Experiências formativas

Ao longo da vida, colecionamos vivências que contribuem para o que nós somos pessoalmente e profissionalmente. Tardiff (2000) afirma que temos fontes sociais de aquisição de saberes docentes e as experiências por nós experimentadas, não apenas nos cursos de formação, constituem, também, experiências formativas. De acordo com Garnica (2012, p. 96), a HO permite que sejam acessadas informações não ditas, bem como torna legítimo registrar a subjetividade. A partir disso, acessa-se a subjetividade que envolve o ato de tornar-se educador do campo, perpassando pelas experiências formativas dos informantes e percebendo as contribuições delas para uma atuação política nesse espaço.

Arroyo (2012) mobiliza um debate importante, ao argumentar a importância de se pensar a Educação do Campo e a formação dos professores que atuam nela a partir das

necessidades da população campesina. Os relatos orais deixaram claro como pensar a formação de professores do campo de forma específica para a população campesina possibilita a tessitura de contribuições singulares para essa população, pois os docentes que se formaram a fim de atender a população campesina estariam atentos às peculiaridades desse povo.

A formação inicial é o início da trajetória profissional. Logo, as experiências advindas dela têm influência na ação docente, e também durante outros momentos da vida, quando também são experienciadas situações que contribuem para nossa ação docente. Ao conversar sobre as contribuições da formação inicial e demais experiências formativas, podem-se perceber dois caminhos ao analisar os relatos.

Ao longo das entrevistas, nota-se a presença de experiências formativas que contribuíram para a atuação como gestoras em uma escola do campo, desde a infância até as formações inicial e continuada das informantes, bem como vivências dos acampamentos do MST e de uma formação inicial direcionada para o campo:

I1: Hoje eu quando eu me deparo numa sala de aula, um grupo de professores tentando fazer algo diferenciado na escola eu lembro muito daqueles momentos né. Olha isso daqui é aquilo que eu estudei em Miguel Arroyo naquele momento, embaixo daquela árvore né, então essa ligação, esse elo ainda existe muito em mim, eu me remeto muito àquele tempo(se referindo a vivências com o MST) e uso eles como exemplo e tento trazer o que eu aprendi com Miguel Arroyo e tento trazer para realidade hoje e tento incluir outros autores que vieram depois que trabalham nessa área da educação do campo, mas na época eu não tinha noção do que era.(referência ao acampamento do MST) (Informação verbal).

I1: Mas é pra mim a vivência é a formação maior que a gente tem, a universidade aperfeiçoa, ela mostra pra gente como observar, como analisar, mas a vivência é algo que fica pra sempre (referindo as vivências no acampamento do MST) (Informação Verbal).

I2: Nunca fizemos nenhuma pesquisa a não ser no campo. Toda nossa pesquisa de formação era disciplina para educação infantil, sobre o brincar ou qualquer situação, era sempre com as crianças do local. Nunca fizemos uma pesquisa voltada para o urbano. Então, assim, a faculdade já foi voltada mesmo para as essas questões. Quanto eu pensei no meu tema do meu TCC, eu pesquisei o currículo das escolas do campo e os saberes tradicionais. (Informação Verbal)

I2: Quando os professores chegavam pra dar aula pra nós, eles chegavam com o planejamento pronto, dentro daquilo que eles sabiam e muitas vezes, depois da nossa conversa, eles mudaram e passaram a trabalhar dentro do conhecimento que eles tinham conosco, do nosso...de acordo com a nossa realidade não voltado para o mundo urbano (Informação verbal).

Para além desses trechos, os relatos trouxeram falas que se fundamentam bastante em vivências em meio ao acampamento do MST, experiências formativas que vão desde estudos de teóricos que são citados aqui nessa pesquisa, como Miguel Arroyo, até a formação de consciência crítica. No que diz respeito aos movimentos sociais e em relação ao entendimento

deles como idealizadores da Educação do Campo, remete-se à fala de Caldart (2009, p. 40), quando ela afirma que “os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais, camponeses em estado de luta com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. A partir dos relatos, tem-se a forma como a atuação nas escolas valoriza a realidade das crianças, os saberes e a cultura campesina, a fim de que se perceba as diferenças e as particularidades da Educação do Campo, relacionando esses fatores às experiências formativas, tanto da academia quanto nos demais momentos vivenciados pelas informantes:

I1: Dos momentos no assentamento, é algo que até a minha fala é muito voltada para realidade mesmo, eu gosto muito de observar num modo geral assim, não somente o que o menino está aprendendo, o que a criança está aprendendo mas pra que que ela vai usar aquilo, quais são as necessidades que a comunidade está tendo no momento, e reverter isso pra escola, levar isso pra escola, porque eu penso que , ~~eu penso~~, não é a realidade né, a gente não tem como separar escola, educação da vida social da pessoa, é algo que tem que andar juntos, mas eu vejo muito diferente pelos responsáveis pela educação, município, estado... (Informação verbal).

I1: [...] e são momentos assim que a gente passou estudando embaixo das arvores como é de costume NE [risos] estudando na sombra (reuniões de núcleo MST) o que a gente hoje chama de educação em ambiente não escolar, na academia tem esse nome né [risos], pra mim era uma reunião normal que tava acontecendo, mas pra ver que a academia também nos ajuda muito (Informação verbal).

I2: [...] a gente procura reforçar essa importância de trazer nossos alunos para essa realidade para ele conhecer e valorizar porque quando eu falo de maneira superficial e depreciativa do campo ele não vai valorizar. então assim , nós estamos sempre reforçando nos nossos encontros pedagógicos porque nós sabemos que a secretaria ela não tem muitas pessoas com formação na Educação do Campo e a gente vai reforçando nesses momentos, eu tive oportunidade de aprender na academia, meus colegas não tiveram essa oportunidade então aquilo que eu consegui aprender eu tento passar pra frente nesses momentos pedagógicos com os professores, tentando construir com eles que eles consigam perceber essas diferenças e essa necessidade (Informação verbal).

I2: Eu penso que o olhar dos professores ele precisa olhar não só para sala de aula ele precisa ir além da sala de aula quando surgir oportunidades que eles possam sair da sala de aula conhecer o lugar onde nossos alunos estão, porque quando eu saio da minha sala de aula e conheço onde aquele aluno vive, quem são as pessoas com quem ele convive talvez quando eu volto pra escola que aquele meu aluno age de uma certa forma eu sei porque ele tá daquela forma, porque meu aluno não consegue desenvolver. Então eu penso que precisa ir além da sala de aula, se apropriar, traz essa criança pra perto de você, não sentar ele ali do lado é você saber quem é (Informação verbal).

Questões acerca da formação inicial e continuada também foram pontuadas pelas gestoras, visto que, em alguns relatos, as informantes foram enfáticas, ao dizer que a formação inicial não trouxe preparo para atuação na escola do campo. Em contrapartida, houve relatos de uma formação pensada para e pela Educação do Campo. Ademais, constatou-

se que a identificação do campo não advém apenas do fato de residir nele. Outrossim, as formações iniciais seguem uma linha generalista, como se uma única formação inicial fosse capaz de atender a toda Educação básica com um **protótipo único de docente-educador** (Arroyo, 2012):

I1: Eu iniciei eu me formei em história, mas assim que eu terminei história eu já fiz uma complementação em pedagogia, eu já vi que história não ia render pra mim. [risos] e então eu tenho essas duas áreas de formação, história e pedagogia e aí depois parti para outras especializações, mas o que mais me chamou atenção sempre foi o campo, a Educação do Campo (Informação verbal).

I1: Acho que a academia está mais voltada pro público da cidade, muito [pausa] em caixinhas... eu vou seguir aqui então eu não preciso saber disso daqui (referindo-se a permanecer na cidade), muito mecanizada né, eu só consigo fazer isso e a educação do campo é algo que você precisa ter um olhar mais amplo (Informação verbal).

I2: Quando nós mudamos aqui pro assentamento, no início de 2004 já havia pelo Incra um programa né, o PRONERA que era para a formação de pessoas que moram na reforma agrária então logo que surgiu eu me inscrevi, mas parecia sonho porque era assim uma coisa tão pouco falada e aí nós mudamos em junho e quando foi assim logo no início de julho meu marido foi lá no INCRA e aí disseram ‘olha a prova do vestibular vai ser final de semana’ (Informação verbal).

I2: [...] iniciei em julho de 2004 o primeiro momento ficamos em Manaus julho e o mês de agosto, parecia uma eternidade fora de casa, meu marido aqui sem energia, sem nenhum rádio para ouvir nada, meus filhos na cidade com a avó porque estudavam.[pausa] Aí eu fiquei lá e quando a gente retornava trazia todo um material para estudar durante o período que ficava em casa, era na pedagogia da alternância e quando era janeiro, dia dois de janeiro, arrumava as malas novamente e voltava pra Manaus e aí ficava Janeiro, fevereiro e março, eu tinha um calendário que todo dia eu marcava um dia, ia marcando lá [risos], muito tempo longe de casa (Informação verbal).

I2: A nossa formação ela aconteceu de uma formação sempre voltada para o campo, porque se sabe que a academia ela não forma para o campo, tudo que se é tratado lá é pensando no urbano e não se trata de campo. O professor, coordenador do nosso curso, Evandro Ghedin, uma pessoa com Vicência do campo, muito conhecimento a família continua morando no campo, a professora Eloisa Borges uma pessoa que não tinha vivência no campo mas que criou identidade com o campo e defendia e ainda hoje defende, então esse nosso curso a qualidade dele dependeu muito dessas duas pessoas, porque eles tinham uma responsabilidade com essa formação, que esses professores que estavam em formação pudessem contribuir com a localidade que eles estavam (Informação verbal).

I2: Eu percebo a diferença do trabalho dos professores, assim,[pausa] no sentido de, até mesmo os que moram aqui, no sentido de se apropriar porque assim, você mora ali naquele lugar mas às vezes você não conhece aquele lugar e eu percebo que às vezes eles tem uma certa resistência de conhecer porque[pausa] qualquer coisa que acontece na sala eles vem “ Célia esse menino ele ta assim” às vezes ele conhece o menino dali mas ele não conhece a família, o local onde vive, como é o dia a dia dele e às vezes a gente pensa, não porque eu moro lá eu conheço [pausa] não às vezes você mora e não conhece (Informação verbal).

Vários aspectos das experiências formativas dos informantes foram abordados, no que diz respeito à formação continuada. Notou-se a existência de um encontro de memórias a

partir do relato de uma especialização realizada pelo PRONERA, que trouxe bons frutos para a Educação do Campo e, conseqüentemente, para as escolas do campo do P. A. Nova Amazônia. Salienta-se que, ao falar dessa formação em especial, as gestoras trouxeram as mesmas memórias, que se mostram vivas a partir dessa comunidade afetiva, desse grupo, dessa memória coletiva (Halbwachs, 1990). Ainda, de acordo com o referido autor,

[...] um grande número de lembranças reaparece porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos (Halbwachs, 1990, p. 36).

Sobre a memória coletiva, é válido ressaltar que uma ação da mente só existe em conjunto com outras pessoas e com parte de um grupo, sendo que, mesmo distantes, os membros ainda sofrem influência de tal instância (Halbwachs, 1990). A partir de Pollak (1989, p. 03), acrescenta-se que a força dessa memória se soma à duração, à continuidade e à estabilidade. Busca-se, então, analisar as experiências de formação continuada e a sutileza do encontro dessas memórias bem como o entendimento por parte das informantes sobre o que é Educação do campo:

I1: Em dois mil e quatorze eu acho quinze foi uma atividade da pós graduação que a gente precisaria ministrar um trabalho de campo com os professores, nessa época a gente foi para campos novos que aqui a prefeitura não abriu pra gente fazer, a gente gostaria de fazer aqui no PA e a prefeitura não abriu e aí a gente conseguiu um grupo de professores em campo novos, lá a gente deu início ao trabalho era um grupo de colegas orientado pela professora Alessandra e a gente deu início ao trabalho começamos com uma pergunta o que era educação no campo para elas, foi feita a caixinha do tempo e tivemos uns quatro encontros com elas e quando chegou ao final elas disseram meu Deus como estava enganada esse tempo todo que eu trabalhei com as crianças com os adolescentes aqui eu trazia uma visão muito urbana para eles e eles não vivem isso né? e ela disse eu poderia tá trabalhando a questão de área com o próprio lote do pai do meu aluno e nunca fiz isso... foi preciso vocês virem aqui trazer isso pra gente e como ficou mais fácil o trabalho porque o aluno entendia medidas de área de uma hora pra outra porque ele já vivia aquilo, ele media as linhas que eles iam plantar na roça...então depois quando precisava fazer outra medida de área o aluno tirava de letra porque era parte da vida dele, ficou significativo então foi bem interessante aquele curso (Informação verbal).

I2: Quando fiz a especialização em Educação do campo, umas das premissas da conclusão de curso era fazer uma formação para professores do campo, eram 20 professores e aí nós íamos em equipe com a professora Alessandra, uma professora muito boa que foi minha orientadora na especialização, eu gosto muito dela. Nós fizemos essa formação lá em campos novos para professores do estado e município, lá também é um interior, é campo, mas como fica na vila eles acham que são urbanos[risos] Nós em Rorainópolis, que foi o maior assentamento da América Latina, se dizem, eles consideravam nos como pessoas inferiores e ele lá de Rorainópolis os bam bam bam [risos]. para iniciar o curso com eles nós fizemos uma dinâmica da cápsula do tempo e pedimos a eles para escrever o que entendiam sobre Educação do Campo, e o curso era de fim de semana, no final de semana

seguinte que fomos para lá os professores já diziam “ou estou com vergonha do que escrevi naquela caixa” [risos] porque a dinâmica era chegar ao final do curso e abrir para eles verem o que eles escreveram e o que agora eles pensavam (Informação verbal).

Perceber como as experiências formativas dos informantes têm fontes diversas (Tardiff, 2000) mostra como, situando-se para além de uma formação específica para Educação do Campo, é preciso, também, a construção de uma identidade com o espaço, com a cultura e com os saberes campesinos, para desenvolver uma atuação docente política na Educação do Campo, objetivando a efetivação de uma escola do campo que atue em favor da comunidade.

5.2.4 História de vida

Ao longo da nossa vida, as situações que vivemos, a história das nossas vidas contribui com a nossa trajetória profissional, bem como é fundamental para formulação da nossa identidade profissional e, geralmente, nos ajuda a solucionar os obstáculos no nosso dia a dia de trabalho. Segundo Tardiff (2000):

[d]e acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los (Tardiff, 2000, p. 238).

A partir disso, compreende-se que a história da vida dos gestores, envolvidos nessa pesquisa, proporciona a construção de saberes docentes que certamente são essenciais para uma atuação política efetiva dentro das escolas do campo.

Nos trechos a seguir, será apresentado um pouco da história das informantes e pode ser observado que cada uma teve uma história de vida bonita, que veio se costurando ao âmbito de uma vida no campo:

I1: Sou de origem de... é filha de pequenos agricultores uma família bem pequena também lá do interior do Rio Grande do Sul e então eu estudava numa escolinha do interior também, multisseriada, e meu pais eram, vamos dizer assim, era um dos mais privilegiados da comunidade, tinha uma vida econômica deles era um pouco melhor do que a dos demais, então sempre tinha aquela visão de que eu poderia dar prosseguimento né, não foi bem dessa forma porque a vida leva a gente a vários caminhos. Mas enfim, eu comecei a estudar, eu parei, eu tive minha filha muito cedo e parei com os estudos, retornei depois de dez anos, retornei pra escola, terminei

meu Ensino Médio e parti para faculdade e foi na Área da educação, vamos dizer assim que o mercado me levou, era uma área mais fácil da gente entrar né, a educação né, só que eu não pensava que eu ia me apaixonar pela educação e foi o que aconteceu (Informação Verbal).

I1: A princípio a gente veio do sul, a gente não veio só a minha família, viemos num grupo de cinquenta famílias e a gente veio de lá com uma proposta já do INCRA, do próprio instituto, de assentamento dessas famílias, aquela velha Histórias que é velha mas continua até hoje, é atual também de colonizar o estado, desenvolver o estado NE (Informação Verbal).

I1: Sempre fui uma pessoa preocupada com o social, desde nova, eu tinha lá meus doze anos e já acompanhava o meu pai nas reuniões que aconteciam no interior, foi na época que começou a surgir, os movimentos sociais começaram a se aflorar mais no Brasil e o meu pai começou a integrar e eu comecei também a participar e a área da educação foi me chamando atenção, passei um período num acampamento, isso eu já tinha minha filha, tinha lá os meus vinte anos, passei um período num acampamento do Movimento Sem Terra.

Ali que eu considero assim o ponto chave da minha ligação com a educação, e depois dali pra frente só tentando me aperfeiçoar, nem sempre deu certo né, e teve essa minha mudança aqui pra região norte, minha família veio pra cá e eu saí do Rio Grande do Sul pensando assim: Eu quero ir pra lá, quero construir uma vida lá com a minha família, mas se possível que eu consiga trabalhar dentro de uma assentamento, além de eu estar em um assentamento de pequenos agricultores, agricultores familiares, eu gostaria muito de trabalhar com educação nessa área, na Educação do Campo e fui agraciada, hoje eu estou (Informação Verbal).

I2: Eu sou de uma família que vivia no interior, eu nasci e cresci no interior quando a gente começou a estudar na cidade a gente ia mas voltava pro interior meu pai e minha mãe sempre foram do interior depois que os filhos estavam todos crescidos foi que eles mudaram para cidade, mas o meu marido ele nasceu e cresceu na cidade então acho mesmo que foi mais por aquele desejo maior de possuir a terra e o tempo foi passando nasceu aquele amor pelo local, porque pra mim que já conhecia como era morar no interior não foi tão difícil mas pra ele que não sabia foi difícil mas nunca desistimos (Informação Verbal).

I2: Então, assim, minha trajetória de vida assim [pausa] primeiro eu sou maranhense, estou aqui em Roraima desde de 1995, sou mãe de dois filhos, casada, cheguei aqui em Roraima com dois filhos e só o Ensino Médio e nesse período não trabalhava fora e o tempo foi passando em 2003, na verdade 2001 o meu marido se inscreveu em um Programa do governo Federal para Assentamento que em 2003 ele participou dos acampamentos, ficou um período aqui acampado em frente a fazenda e em dezembro de 2003 nós fomos assentados (Informação Verbal).

A partir dos relatos, nota-se a existência das vivências da infância no campo, a trajetória de migração vivida até que os sujeitos se tornassem assentados e vivenciassem o trabalho com a terra e as memórias acessadas a partir de músicas. Essas memórias movimentam as emoções, remetem às dificuldades em permanecer e aos estigmas que as gestoras provavelmente sofreram. Santos (2015), em seu livro intitulado *Pelas trilhas da história da Educação do Campo*, aborda questões, a partir de um levantamento literário, sobre a migração para o estado de Roraima, a fim de “colonizar” o estado, bem como para trabalhar com a terra. A autora enfatiza que os trabalhadores rurais foram estigmatizados como “pobres migrantes”, “maranhenses despossuídos”, “gaúchos pobres”, “preguiçosos” e

“transgressores”. A partir disso, acredita-se que a resistência em ficar alimentou o amor pela terra, o desejo ver o P. A. Nova Amazonia e a população que lutou pela efetivação do assentamento progredir, além de criar identidade com o campo, em especial com o referido P. A. e valorizar os saberes e cultura daquela terra.

Os relatos também trouxeram detalhes acerca da chegada e a luta para permanecer no assentamento, evidenciando, também, críticas em relação à ausência do Estado, o que evidenciou como a política de reforma agrária falha e pode ser dificultadora da permanência no campo:

I1: O P. A., ele tava começando, deu até uma pouco de conflito, porque o gaúcho, o sulista ele não é bem visto quando chega aqui [risos] tem até uma frase que um superintendente do INCRA falou que eu nunca esqueci, ele organizando a documentação numa reunião com a gente ele disse que “ a praga da Amazônia é a motosserra e o gaúcho” [risos] por que ele chega e ele quer abrir , ele quer plantar ele quer fazer alguma coisa né, então levou assim questão de dois anos para as pessoas conhecer a gente e perceberem que a gente era realmente pequenos agricultores também e que nós como eles, a gente veio de outro estado a procura de melhores condições de vida, um local pra gente se colocar com o pessoal que veio do veio do nordeste né que tem muito né? e que vieram com esse mesmo objetivo...a partir daí começou a interação com a comunidade e hoje estamos assim...a gente faz parte né...eles fazem parte da nossa vida, a gente faz parte da deles (Informação Verbal).

I1: [...] a gente se organizou em acampamento mesmo né, no início a gente fez um barraco grande para várias famílias , a gente foi se virando como deu, aí depois foi dividido os lotes e cada um foi pro seu, mas inicialmente não tinha energia no assentamento né, questão de agua muito precária, porque aqui no assentamento a questão de água é muito precária, porque a água em algumas regiões é muito profunda em alguns lugares, então não teve apoio do órgão, do INCRA, por ser federal o governo do estado sempre lavou as mãos sobre isso, a prefeitura também na época, então foi bem complicado, mas com o passar do tempo e a luta né, apesar do gaúcho ser intruso ele gosta de lutar pelos direitos [risos] e a partir daí foi instalado energia e as pessoas começaram a ficar mais alocadas (Informação Verbal).

I1: Tem uma música que gosto muito e me emociono com ela é [pausa] Cio da terra. uma música que pra mim diz tudo[emoção], uma música muito antiga e poucas pessoas hoje conhecem, essa música me remete, me leva pra esse momento “semear o trigo, colher a fava do trigo”
Acho que as crianças e profissionais lá da escola devem estar cansados porque eu puxo muito essa questão da terra, trabalhar a terra [música tocando] aqui ela está com Chico Buarque, mas tem outro autor o Pena Branca [voz embargada] essa música me faz viajar (Informação verbal).

I2: Foram tempos bem difíceis porque pela lei da reforma agrária que diz que se você vai assentado e aí tem todo aquele apoio não foi isso que nós vivemos na prática como se dizia, tudo que se foi é desenvolvendo foi assim uma forma de resistência mesmo porque não é fácil você sair da cidade onde você já tá acostumado com uma vida na cidade, com energia, com água gelada (Informação Verbal).

I2: [...] viemos em 2013 recebemos o espaço né, o lote e aí ficamos nessa, vai, vem trabalha um pouco porque aqui era tudo muito deserto e só existia as sedes das fazendas e os outros espaços de terra era tudo muito deserto, não tinha, água, não tinha energia e cada uma que pegava o espaço tinha que cavar o poço e quando foi em junho de 2004 e nós já mudamos (Informação Verbal).

As dificuldades foram muitas, mesmo assim houve ganhos para o estado, a partir da migração e da luta em permanecer na terra, que foram momentos importantes para o surgimento dos movimentos sociais, entre eles os sindicatos rurais (Santos, 2015). Nesse sentido, considera-se, portanto, que a vivência desses momentos e os acontecimentos da vida das gestoras até aqui são fatores primordiais para a atuação delas de forma coerente com a consolidação com a Educação do Campo.

Nota-se, ainda, o apego ao campo, as visões de vida nesse espaço e o orgulho em estar nele, além do ato de reconhecer as potencialidades e particularidades daquele local:

I1: A vida no campo pra mim é uma vida em família, é o companheirismo, a compreensão, aprender observando, observando a natureza o ser humano essa interação que a gente tem, ser humano, natureza, uma vida mais pautada no real, pé no chão[pausa] é você é, você vive e constrói a partir de onde você está (Informação Verbal).

I2: Eu costumo conversar com meu marido e falar assim que hoje a gente olhando para o assentamento ainda consegue fazer uma relação de muita gente que chegou naquele primeiro momento aqui, mapear e vê que ainda tem muita gente aqui e eu digo pra ele que essas pessoas que chegaram igual nós chegamos aqui, sem emprego com tudo difícil, sem energia com filhos pra criar um transporte de uma moto e mesmo assim continuou por aqui pode considerar igual esses pés de caimbé que a gente vê que o povo vem queima e quando da amanhã ele dá de novo[risos] tá com a folha verdinha de novo podemos considerar como caimbé (Informação Verbal).

Analisar os relatos aproxima-nos de cada vivência narrada, já que se trata de perceber a importância do que está dito nas entrelinhas, o indizível (Queiroz, 1988), para trazer voz a pessoas que foram silenciadas, o que nos traz uma percepção do outro lado da história. Nesse ínterim, a história de vida das pessoas tem muito a dizer e, certamente, com vistas ao objetivo desta pesquisa, a história de vida das informantes contribui positivamente para uma atuação política nas escolas do campo.

5.2.5 Educação do Campo

Falar sobre Educação do Campo envolve pensar as relações com a terra, com a agricultura familiar, com as políticas públicas de reforma agrária e com os saberes e os costumes da população camponesa. Para Santos (2015, p. 10) a Educação do Campo é uma “luta coletiva que almeja a superação da marginalização das escolas do campo bem como da marginalização”. Foca, dessa forma, na interiorização dos sujeitos do campo, a partir de sua cultura e valores para, dessa forma, trazer a Educação do Campo como categoria de análise rumo ao entendimento das gestoras a respeito de tal campo, o que é imprescindível para

pensar a atuação política dos gestores em escolas do campo.

A partir dos relatos, entende-se como as gestoras pensam as escolas do campo e a Educação do Campo em si e trazem, na fala, a necessidade de contribuir com o crescimento da comunidade, bem como ampliar o olhar, a fim de valorizar os saberes da terra a partir do que é trabalhado na escola:

I1: Eu vejo a Educação do Campo dessa forma, que as pessoas consigam olhar e enxergar várias possibilidades dentro daquilo ali né? até uma forma de você preservar a terra, o meio ambiente você nessa forma né, no leque mais aberto e não dessa forma estudar a equação de segundo grau e só aquilo, para que que serve aquilo mesmo? tem que ter um relacionamento (Informação verbal).

I2: A escola em si ela precisa se envolver, principalmente a escola do campo, numa forma de construir, por exemplo, não posso me envolver demais na vida das pessoas como imposição, mas aquele conhecimento que eu tenho, que a escola tem que pode ser socializado com as pessoas da sua localidade é importante ela não pode chegar impondo, mas trazendo informações e socializando (referindo-se ao envolvimento com os movimentos sociais).

As especificidades da Educação do Campo, bem como a formação dos professores do campo ficam evidentes a partir das falas das gestoras, e nota-se a preocupação com a consolidação da Educação do Campo e, também, da comunidade campesina, pois as informantes trazem uma preocupação com a inexistência de desejo, por parte do alunado, em permanecer no campo, ainda que haja falta de estrutura.

I1: Acho que o modelo da cidade está bem presente no campo, muito fechado, tanto que os nossos alunos hoje não veem possibilidades de dar continuidade na vida deles lá no campo ele pensa em sair (Informação verbal).

I2: Os professores que trabalham aqui na escola eles não tiveram uma formação de Educação do Campo, eles tiveram aquela formação para educação urbana, então eles não fazem tanto de propósito, de caso pensado, mas inconscientemente a gente vai naquela nossa rotina do dia a dia, de casa pra escola, terminou minha aula fui para casa e acabou por ali, não procura muito se apropriar dessas questões (Informação verbal).

Outro aspecto importante foi perceber o desejo das gestoras em trabalhar de acordo com aquelas comunidades, via desejo de contribuir com a população e valorizar os saberes do Assentamento:

I1: A gente precisa ser mais dinâmico, a gente precisa estudar mais, se doar mais, interagir mais com a comunidade que a gente tá inserido, penso que ... na verdade todas as escolas precisam, mas para trabalhar no campo você precisa ter um olhar mais voltado para essa área mesmo, ter uma compreensão do que é o ser humano que vive no campo, que não está lá, que ele vive lá, que ele é de lá, até pra você poder levar isso para o aluno, para não ficar naquela questão do êxodo rural, a gente

estudou tanto isso em história, êxodo rural, o que é o êxodo rural? aaa as pessoas que são obrigadas a sair do campo e ir pra cidade...mas porquê? Então o professor ele tem que ser um pouquinho mais crítico e trabalhar mais a educação humanizada (Informação verbal).

I2: Às vezes a pessoa imagina que porque está no campo tá fazendo Educação do Campo e na verdade não é, você tá contribuindo para educação do campo acabar porque você valoriza muito mais para os seus alunos o que tem lá fora do que valoriza aquilo que ele tem, menospreza a profissão do pai que é a pessoa que mais ele admira naquele momento e o professor diz “menino tu não quer estudar quer ser igual o teu pai?” Não mostra que ele precisa estudar, mas que aquilo também é importante e vai continuar, mas continuar de uma forma melhorada e vai conseguir conhecimento para melhorar aquela forma de trabalho e não desvalorizar, então a educação no campo e a urbana eu percebo essas diferenças de como você abordar alguns temas e diferenças com o seu aluno, conhecer aquela realidade (Informação verbal).

Vale ressaltar que analisar e escutar as entrevistas remete à propriedade que as gestoras têm ao falar acerca de como deveriam ser as práticas na escola do campo, como os professores deveriam ser mais dedicados e como se dá o apego e a construção das identidades que elas têm com o assentamento, além do respeito que elas têm pelas pessoas que lá habitam, pela cultura e pelos saberes camponeses. Esses aspectos foram ficando mais evidentes na medida em que se soltavam durante a entrevista e retomavam o protagonismo da sua própria história de vida, abandonando o silenciamento. Tal fato nos remete a Garnica (2012), quando ele situa que a História Oral traz a possibilidade de ouvir a história de atores que foram negligenciados pela história oficial e que foram essenciais durante os acontecimentos dessa história.

A partir do que foi posto, as gestoras, tendo vivenciado a Educação do Campo por quase toda experiência docente a partir de vivências ao longo de sua história de vida, fazem parte da luta camponesa. Outrossim, o fato de serem atualmente gestoras em escolas do campo dá a elas propriedade e identidade em relação à Educação do Campo. Ademais, salienta-se a resistência em permanecerem como educadoras do campo, lutando contra a “urbanização” das escolas do campo.

5.3 SABERES DOCENTES DOS GESTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ATUAÇÃO POLÍTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO P. A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR

A partir das elucidações apresentadas, defende-se, a partir de Tardif (2002), que o saber do professor não deve ser reduzido a apenas atividades da mente, como se o ensino se restringisse à sistematizações cognitivamente instauradas. Assim, os saberes necessários à

docência é também advém das vivências do professor em ambiente de trabalho com colegas e alunos e de outros momentos da vida social. Nesse sentido, é preciso ter em mente que o saber docente está “entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002, p. 16).

As gestoras das Escolas Municipais do P. A. Nova Amazonia são assentadas e trabalham nas escolas do campo no Assentamento em que residem. Então, entende-se que elas possuem saberes compartilhados em comum com os alunos e com a comunidade escolar como um todo, pois pertencem ao mesmo mundo social (Tardif, 2000). Para além disso, entende-se que as fontes dos saberes profissionais são diversas e que esses saberes também são diversos, pois, para Tardif (2000),

[o]s saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-serbastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif, 2000, p. 213).

Diante do que foi exposto, acredita-se que os saberes pessoais, provenientes da formação profissional para o magistério, são saberes advindos de sua própria experiência no âmbito do exercício da profissão em sala de aula e na escola (Tardif, 2000), vivenciada a partir de diversas experiências formativas ao longo da história da vida delas, o que traz aspectos que fundamentam sua atuação nas escolas do campo.

Trata-se de uma formação inicial e continuada pensada para população campesina, em relação à luta para se tornar assentada, considerando-se a resistência em permanecer no assentamento em meio a todas as dificuldades, em meio ao trabalho com a Educação do Campo e a participação em movimentos sociais. Trata-se, então, de situações vivenciadas pelas gestoras que dá a elas um entendimento acerca do que é a vida no campo e, mais especificamente, sobre quais são as necessidades do assentamento, o que contribui para uma atuação política por parte das gestoras, no sentido de entender que todos têm direito à educação de qualidade e de trabalhar em prol disso, já que os assentados merecem uma educação que potencialize os saberes e os costumes deles e não que inferiorize e marginalize o campo, ao invés de contribuir para que “prefiram” uma vida na cidade.

Para além disso, pensar a formação de professores do campo, promovendo momentos de formação a nível de escola e lutar, como gestora, a fim de efetivar uma Educação do Campo, contribuirá positivamente para a continuidade da população campesina e para a valorização e o resgate da cultura do campo, o que é prática das gestoras, como pode ser notado a partir dos seguintes relatos:

I1: Isso trazer aspectos do local onde ele vive, da realidade com os materiais que ele tem a sua volta, fazer essa relação do que ele está usando, mais voltado pra realidade dele mesmo, você pega o conhecimento prévio que ele tem e vai acrescentando novos conhecimentos, “amais então é assim né professora que funciona, eu pensei que ia só até aqui” não mas dá pra ir mais adiante e eles mesmo vai construindo o conhecimento dele, não foram todos os professores que conseguiram compreender mas tão conseguindo né, mas também já um trabalho que são cinco anos que eu to tentando [risos], então ele é a passos lentos mas que a gente vê na criança o resultado (Informação verbal).

I2: A professora Dora é uma professora bem antiga na fazenda, ela contou pra mim que chegou para morar na fazenda em 1988. Então é uma professora da época da fazenda que eu tenho acesso, tem professora aqui da escola que trabalhou na fazenda, quando ainda era fazenda. e esses dias com a feira de ciências o tema era brasil 200 anos e ai dei ideia pra professora trabalhar com as crianças “o lugar onde vivo” e eles fizeram esse resgate do tempo da fazenda até essa transição, nosso trabalho não foi selecionado mas eu considerei a história muito linda e o trabalho muito bacana (Informação verbal).

A atuação das gestoras, a partir de seus saberes, é política, pois pensa-se criticamente sobre a Educação do Campo e os impasses que as rodeiam. Então, a atuação dos informantes parte do entendimento da Educação do Campo como luta coletiva. Segundo Arroyo (1999), os movimentos sociais são educativos. Nesse sentido, a atuação das gestoras está articulada a uma Educação do Campo potencializadora da história da população que reside no assentamento, além de ser essencial para todo profissional que se proponha a trabalhar em escolas do campo, o que é um fator positivo para a efetivação da Educação do Campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, o intuito é registrar compressões acerca das contribuições das experiências formativas das gestoras para uma atuação política nas escolas do campo a partir da análise dos relatos dos informantes, interagindo com demais fontes que pensam a Educação do Campo, considerando-se, ainda, a formação de professores do campo. É válido ressaltar que, ao analisar os relatos, não se está julgando os informantes nem o que foi dito, mas construindo interpretações a partir de uma escuta cuidadosa e sensível acerca do que foi dito (Garnica, 2007).

Olhando para os objetivos da pesquisa e a partir dos relatos, costurando os relatos às fontes bibliográficas, há pontos comuns que levariam a uma atuação política e coerente nas escolas do campo. Reitera-se que tais pontos são as categorias de análise. Pode-se, então, perceber que a relação com a terra, o envolvimento com os movimentos sociais, as experiências formativas, a história de vida e o entendimento de Educação do Campo dizem muito sobre como atua o educador numa escola do campo, e se essa atuação condiz com a

realidade campesina e como contribui para o seu progresso. Aqui, salienta-se uma visão de Educação do Campo como uma luta coletiva, que valoriza os saberes do campo, potencializando o espaço campesino a partir do seu projeto político pedagógico, pautando-se em uma formação de professores que tenha como referência a realidade do campo (Arroyo, 2012).

A escuta dos relatos dos informantes desta pesquisa sinaliza que a formação inicial de professores(licenciaturas e pedagogia) ofertada pela universidade parte de um referencial urbano, já que a universidade geralmente não forma para Educação do Campo, fato que, para a Educação do Campo, é algo negativo, pois acabam sendo destinados, para as escolas do campo, professores com identidade urbana e que dificilmente conseguem mobilizar, em seu fazer pedagógico, a valorização aos saberes e à cultura campesina, tendo em vista que não partilham muita relação com a cultura e com costumes do campo (Arroyo, 2012). A partir disso, a pesquisadora enfatiza a importância das formações continuadas em Educação do Campo, pois é uma oportunidade de construir novos saberes que são necessários para atuar no campo, principalmente para os professores que caíram de paraquedas nas escolas do campo para que possam de fato contribuir com a população campesina.

Outro fator relevante que a escuta dos relatos trouxe foi a compreensão da terra como fonte de vida, transmitindo-se a dimensão que ela tem na vida dos assentados e de todos os seres humanos, pois é de lá que vem nosso alimento, tal percepção, até mesmo para esta que vos fala, é uma virada de chave para que se possa efetuar um trabalho político e condizente com as especificidades da população do campo. Para esta pesquisadora essa categoria é fundamental pois mostra o olhar sensível, afetuoso e potente que as gestoras tem a respeito da terra as torna resistentes, fortes e orgulhosas daquele espaço, Assentamento. Compreende-se que a relação com a terra traz, aos educadores do campo, intimidade e identidade com a comunidade, pois se aproxima do que é importante para quem reside e luta por uma estrutura que torne possível a permanência na área rural. Essa relação com a terra está relacionada com os movimentos sociais de luta pela terra, e a Educação do Campo nasce desses movimentos, em especial o MST, que tem protagonismo fundamental nesse contexto (Arroyo, 2012) ou deveria ter. Isso porque foi o referido movimento social que percebeu que essa educação, partindo de um modelo social hegemônico como o capitalismo, não atende às necessidades da população campesina, porque, além disso, foge de uma proposta de escola que pensa a educação como ato político e como movimento social e educativo transformador de sujeitos (Caldart, 2009). A partir disso, cada história de vida que se costura a partir de movimentos sociais, em meio à relação com a terra, certamente fornece experiências formativas, além das

formações profissionais que fundamentem uma atuação política e coerente nas escolas do campo.

Com base no que foi exposto, foi identificado que as categorias de análise se relacionam entre si, e a escuta atenta dos relatos, fundamentada em um referencial que pensa a Educação do Campo alicerçada nos movimentos sociais, trouxe a compreensão de que, para além de se pensar a formação de professores do campo, é necessário ter o entendimento acerca da docência como ato político (Freire, 1996), a fim de compreender que, de fato, a educação é um direito de todos. Por isso a luta da Educação do Campo é tão importante e esse entendimento não parte apenas das formações inicial e continuada, já que provem, também, de muitas vivências pessoais que se costuram a vivências profissionais, as chamadas experiências formativas.

Durante a caminhada nesta pesquisa, refletiu-se acerca de que tipo de formação docente que se faz necessária aos professores do campo, compreendendo que, para que a Educação do Campo se efetive, ela precisa estar “colada com o movimento social” (Arroyo, 1999). Dessa forma, ficou também perceptível que não se pensa Educação do Campo sem pautar a luta pela terra. Além disso, o encontro com a História Oral e a análise dos relatos orais possibilitou a oportunidade de perceber como as memórias das vivências dos educadores das escolas do campo são valiosas e trazem informações que são fundamentais para a pesquisa em Educação do Campo, e que jamais seriam acessadas apenas através de documentos escritos ou de estatísticas (Garnica, 2012).

A HO possibilitou-nos acessar memórias que não foram ditas, reavivar sensações, visitar lugares, situações da vida das informantes que permitiram a compreensão acerca de como se constituiu a identidade e a intimidade das gestoras com o campo. Essa aproximação com as informantes que a HO possibilitou foi essencial para que esse debate pudesse acontecer e também se ramificar, a ponto de quem sabe, se encaminhar para um estudo mais aprofundado sobre o tema, trazendo uma discussão mais rica para a comunidade acadêmica, com a HO direcionando a pesquisa, pois sempre existe uma história para contar. A HO, como esperado, trouxe riqueza e protagonismos para os atores dessa luta que é a Educação do Campo. Enquanto pesquisadora, ter momentos com as gestoras, conversar emocionalmente com elas ao longo das entrevistas e resgatar momentos que nem elas mesmo imaginaram resgatar foi de uma grandeza sem tamanho, nesse momento ficou claro como a pesquisa, a partir da HO, é rica e valorosa.

Outro possível encaminhamento para nossa pesquisa é o intuito de que ela contribua para o debate regional sobre Educação do Campo, a fim de que as memórias coletivas locais

sejam registradas (Halbwachs, 1990) e possam constituir um suporte para deliberar a respeito dos rumos da Educação do Campo no P. A. Nova Amazônia, assim como em relação a outras pautas, pois os relatos são riquíssimos e podem orientar vários outros temas bem como ser material para várias outras pesquisas.

Por fim, salienta-se a importância das gestoras das escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia dessas mulheres na luta campesina e do que elas representam para a consolidação da Educação do Campo no estado, bem como na Amazônia, visto que a atuação delas é um ato político, de resistência, pois o comprometimento delas com a Educação do Campo, bem como a caminhada delas até aqui foi em prol de uma educação que valorize o campo e as potencialidades dele, o que é fundamental para que as escolas do campo trilhem o seu caminho em prol da continuidade da população campesina.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Fontes Orais: história dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ALBERTI, V. **História Oral**: A Experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2, Brasília: Senado Federal, 1999.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.
- BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças rompendo paradigmas. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: Manual de Operações. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016. Brasília, 15 janeiro de 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009.

CARVALHO, L. J. M. **Histórico do Assentamento PA nova Amazônia**: a conquista da terra em Boa Vista-RR. 151f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do estado no Brasil. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, 2018.

FERNANDES, B. M. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 496-500.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, A. V. M. **Elementos de História e de Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica; editora da UNESP, 2012.

GARNICA, A. V. M. Resgatando oralidades para história da matemática e da educação matemática brasileiras: a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 7, p. 247 – 279, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Famílias assentadas pelo Incra recebem títulos definitivos em Roraima**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/familias-assentadas-pelo-incra-recebem-titulos-definitivos-em-roraima> Acesso em 21/02/2023.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÚCIDE, D.; KALIL, T. Como realizar entrevista/história oral? (Oficina). In: SEMANA ENVOLVER DA UFVJM, 4., Araçuaí. **Anais...** Araçuaí: UFVJM, 2010. p. 01-04.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. **Memória do regime militar em Roraima**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MARTINS, M. A. **O professor como agente político**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MOLINA, M. C.; SÀ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOTA, J.S.; Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n.12, p. 371-380, 2019.

MULHERES são maioria na docência e gestão da Educação Básica. **Portal do Mec**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica> Acesso em: 08 de junho de 2023.

OLIVEIRA, R. D. C. M. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. Acesso em: 29 abr. 2021.

OLIVEIRA, C, F de. **“Ao longo de minha juventude fiquei de um lado para outro...”**: caminhos e histórias da formação de professores (de matemática) em São José dos Basílios-MA. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

- PEREIRA, M. J. A. **Agricultura familiar no projeto de Assentamento Nova Amazônia: a vida no Lavrado em Boa Vista – Roraima – Brasil**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, p. 3-15, 1989.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: QUEIROZ, M. I. P.; SIMSOM, O. M. V. (Orgs.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- RUSCHEINSKY, A. A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. *In*: CARVALHO, I.; SATO, M. (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 137-149.
- RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. *In*: TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.) **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1994. p. 47-77.
- RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.
- SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 629-637.
- SANTOS, M. J. dos. **Pelas trilhas da história e da Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes,

TARDIF, M & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Boa Vista-RR**. Boa Vista (RR), 2009. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/downloads/category/104-resolucoes-2010?start=20>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIERIA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DAS DUAS ESCOLAS CAMPO

Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a preencher este questionário anônimo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa: “A FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO ASSENTAMENTO P. A. NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR”, sob execução do (a) aluno (a): Kamilla Costa Pereira e sob responsabilidade do(a) pesquisador(a): Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti e Prof^ª. Dr^ª. Edlauva Oliveira dos Santos.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRR – Campus de Paricarán (Fone: (95) 3621-3112 Ramal 26).

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. A entrevista poderá causar alguma forma de inibição ou de desconforto nos gestores pelo fato de a mesma ser gravada. No entanto, os sujeitos terão a liberdade de escolher se desejam ou não participar desta atividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Prezado (a) professor (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de analisar as implicações da formação inicial na práxis docente de professores que atuam nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia em Boa Vista-RR. Para isso, preciso construir um perfil dos professores que atuam nas duas escolas campo que fazem parte do estudo, a saber: Escola Municipal Rural Aureliano Soares da Silva e Escola Municipal do Campo José Davi Feitosa Neto.

Assim, solicito que leia e aceite, se estiver de acordo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está no início deste formulário e, em seguida, responda as questões.

Agradeço imensamente sua colaboração

Kamilla Costa

QUESTÕES:

1. Qual a sua idade? _____
 2. Nacionalidade e naturalidade: _____
 3. Sexo: _____
 4. Estado civil: () solteiro () casado () união estável () divorciado () viúvo
 5. Como você se considera? () branco(a) () negro(a) () pardo(a)/mulato(a) () amarelo(a) (de origem oriental) () indígena ou de origem indígena.
 6. Tem filhos? () sim (). Se sim, quantos filhos? _____
 7. Mora na zona urbana ou rural? _____
 8. Que tipo de transporte utiliza para trabalhar na escola?
-
9. Possui casa própria? () sim () não
 10. Tipo de contrato com a Prefeitura Municipal de Boa Vista: () efetivo () temporário () horista () outro. Qual? _____
 11. Qual a sua faixa salarial? () menos de um salário mínimo () de um a dois salários mínimos () de três a quatro salários mínimos () mais de cinco salários mínimos
 12. Sua renda é a principal renda de sua família? () sim () não
 13. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? _____
 14. Há quanto tempo trabalha em escolas do campo? _____
 15. Antes de trabalhar na escola atual, que está situada no P. A. Nova Amazônia, você trabalhou em outra escola do campo? () sim () não

Roteiro Orientador para Entrevista Aberta

O roteiro orientador para entrevista aberta não serve como um rol de perguntas, mas se constitui como uma orientação que pode facilitar o diálogo com os sujeitos da pesquisa e possibilitar a produção de dados, com foco no objeto de estudo, que é a formação inicial e a práxis dos professores que atuam nas escolas municipais do P. A. Nova Amazônia.

O roteiro foi organizado em temáticas, visando uma aproximação com a história de vida dos sujeitos, sua formação inicial e suas práticas docentes.

1. Tema: História de vida**Objetivo: Conhecer um pouco da história de vida dos informantes**

- a. Gostaria de lhe conhecer um pouco melhor. Você pode me contar um pouco sobre sua história? Como você pode se apresentar para mim?
- b. Como se tornou professora? Como você se tornou professora de uma escola do campo?

2. Tema: Relação das professoras com o processo de criação e história do assentamento**Objetivo: Conhecer a relação social e política dos informantes com Assentamento Nova Amazônia**

- a. Como você conheceu o P. A. Nova Amazônia? O que lhe motivou a trabalhar nas escolas municipais rurais do P. A. Nova Amazônia?
- b. Como você se relaciona com o P. A. Nova Amazônia para além das atividades que desenvolve dentro da escola?
- c. Você conhece a história de criação do P. A. Nova Amazônia?
- d. Você consegue perceber alguma relação entre a criação do P. A. e a criação das escolas municipais rurais do P.A?
- e. Você considera relevantes as lutas dos movimentos sociais para a consolidação da Educação do Campo no P. A. Nova Amazônia?
- f. Você se lembra de algum fato, alguma história ocorrida nas assembleias de efetivação dos espaços dos assentados após a Fazenda Bamerindus ter sido assumida pelo INCRA?
- g. Você se lembra de alguma canção, alguma fala, de algum companheiro ou companheira no processo, tem alguma foto ligada a essas assembleias de criação ou do acampamento?

3. Tema: Sua relação com o campo e com a escola do campo**Objetivo: Identificar possíveis relações dos informantes com os movimentos sociais em prol da luta pela terra**

- a. Como você explica sua relação com o campo, com a terra?

- b. O que você sabe ou como você vê as lutas do homem do campo pela terra e pelas condições de produção?
- c. O que é a reforma agrária para você? Você acha que ela é necessária?
- d. Você considera que a escola do campo deve se envolver com essas lutas do homem do campo ou não?
- e. Por que você está ministrando aula nesta escola? Se tiver oportunidade, você gostaria de ensinar em uma escola da cidade? Por quê?

4. Formação inicial e outras atividades formativas

Objetivo: Detalhar as concepções de formação docente dos informantes

- a. Você fez Magistério? Qual o curso você fez na graduação? Por que fez esse curso?
- b. Como você avalia essa formação para a sua atuação como professora dos anos iniciais? E em relação aos desafios de ser professora de uma escola do campo?
- c. Houve algum preparo específico para o trabalho como professora do campo?
- d. Acredita que há diferença da docência no campo e na cidade? Quais elementos podem fundamentar essa sua afirmação?
- e. Se não houver um preparo específico para a docência no campo, você pode citar outros conhecimentos do seu curso de graduação que lhe ajudam a ser professora em uma escola do campo?
- f. A Secretaria de Educação oferece alguma formação ou material de orientação voltado para a docência no campo?
- g. Como ou onde você busca conhecimentos para planejar e desenvolver a docência na escola do campo?

5. Tema: A prática docente como professora em uma escola do campo

Objetivo: Compreender como os informantes percebem a relevância das especificidades do campo na sua prática docente

- a. Você pode me falar como é o trabalho do professor em uma escola do campo? Como você organiza as aulas?
- b. Vocês utilizam o material apostilado do IAB nas suas aulas? Como ocorre o uso desse material? Esse material ajuda na aprendizagem das crianças? Se sim, como ocorre o uso desse recurso pedagógico?

- c. Do seu ponto de vista, o material didático está adequado à realidade das crianças do campo? Por quê?
- d. Você realiza atividades ou projetos que valorizem as experiências e os conhecimentos das pessoas que vivem no campo? Fale um pouco dessas atividades/ desses projetos.
- e. Como você entende que deve ser a prática do professor em relação às necessidades do homem do campo?

ANEXOS
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



CARTA DE ANUÊNCIA / AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura declara apoio à realização da pesquisa acadêmica intitulada: **"A FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁXIS DOCENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DO P.A NOVA AMAZÔNIA DE BOA VISTA-RR"**, aceitando a Pesquisadora Kamilla Costa Pereira acadêmica do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em nível de Mestrado da Universidade Federal de Roraima, orientada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio Marotti e Coorientada pela Profa. Dra. Edlauva Oliveira dos Santos. A pesquisa tem como objetivo analisar as implicações da formação inicial na práxis docente de professores e gestores que atuam nas escolas municipais rurais do P.A Nova Amazônia de Boa Vista-RR. A metodologia da pesquisa será realizada através de História oral com entrevista aberta com 02 professores e 02 gestores das Escolas Municipais Aurellano Soares da Silva e José David Feitosa Neto. A pesquisa ocorrerá no período de 25/05/2022 à 30/07/2022.

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisadora da referida Instituição Proponente/Co-participante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento.

Esta carta de anuência está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta secretaria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente uma cópia do relatório a Coordenação de Formação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No caso do não cumprimento, há liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento sem incorrer em penalização alguma.

Boa Vista-RR, 24 de Maio de 2022.


 Herica Maria Castro dos Santos Paixão
 Gerente de Formação Continuada
 Met. 27287

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - SMEC

MAT. 27287

ANEXO B: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DO INFORMANTE 1

Transcrição da entrevista.

Informante 1

Data da entrevista: 28/10/2022

K: Boa tarde, a gente vai começar aqui a segunda parte da pesquisa de campo, que são as entrevistas. Vamos fazer uma entrevista aberta e você é a primeira entrevistada – Informante I. Eu tô com um roteiro que vai direcionar a nossa conversa, que é mais uma conversa, mas não é nada que a gente vá ficar presa a isso. Eu vou pedir para você autorização para a gente gravar a entrevista, vi que já assinou o termo, mas agora eu vou pedir a autorização falada.

Informante I, você autoriza a gente a gravar essa entrevista?

I1: Autorizo sim.

K: Pronto, eu estou aqui com o roteiro orientador que vai possibilitar a nossa conversa. A gente tá aqui para conhecer um pouquinho mais da sua vida profissional, pessoal, saber como você chegou até aqui e saber como você se constituiu essa profissional, essa mulher que você é, certo?!

Vamos começar pensando a sua história realmente de vida. Então, eu te pergunto, queria te conhecer melhor, a gente já tem algumas vivências; eu queria entender melhor como é que você se constitui, queria que você falasse um pouco da sua história de vida profissional, pessoal, como é que você acha que você se tornou essa professora e essa mulher.

I1: Posso começar lá do comezinho?

K: Pode, fique à vontade.

I1: A princípio, eu não tinha assim uma ideia de me tornar professora, foi algo que foi nascendo dentro de mim, sou de origem de... é, filha de pequenos agricultores, uma família bem pequena também, lá do interior do Rio Grande do Sul e, então, eu estudava numa escolinha do interior também, multisseriada, e meu pais eram, vamos dizer assim, era um dos mais privilegiados da comunidade, tinha uma vida econômica deles, era um pouco melhor do que a dos demais, então sempre tinha aquela visão de que eu poderia dar prosseguimento né. Não foi bem dessa forma porque a vida leva a gente a vários caminhos, mas, enfim, eu comecei a estudar, eu parei, eu tive minha filha muito cedo e parei com os estudos, retornei depois de dez anos, retornei pra escola, terminei meu Ensino Médio e parti para a faculdade e foi na Área da educação, vamos dizer assim, que o mercado me levou. Era uma área mais

fácil da gente entrar né, a educação né, só que eu não pensava que eu ia me apaixonar pela educação, e foi o que aconteceu.

Foi assim crescendo dentro de mim também, porque eu sempre fui uma pessoa preocupada com o social. Desde nova, eu tinha lá meus doze anos e já acompanhava o meu pai nas reuniões que aconteciam no interior. Foi na época que começou a surgir, os movimentos sociais começaram a se aflorar mais no Brasil e o meu pai começou a integrar e eu comecei também a participar e a área da educação foi me chamando atenção. Passei um período num acampamento, isso, eu já tinha minha filha, tinha lá os meus vinte anos, passei um período num acampamento do Movimento Sem Terra.

K: Você e sua família?

I1: É... e ali nas reuniões de núcleo que eles chamam me chamaram para área da educação e foi ali que eu realmente ingressei na educação.

K: Ali que você considera?

I1: Ali que eu considero assim o ponto chave da minha ligação com a educação, e depois dali para frente só tentando me aperfeiçoar, nem sempre deu certo né, e teve essa minha mudança aqui pra região Norte, minha família veio para cá e eu saí do Rio Grande do Sul pensando assim: Eu quero ir pra lá, quero construir uma vida lá com a minha família, mas, se possível, que eu consiga trabalhar dentro de um assentamento, além de eu estar em um assentamento de pequenos agricultores, agricultores familiares, eu gostaria muito de trabalhar com educação nessa área, na Educação do Campo, e fui agraciada, hoje eu estou.

K: Você falou que ficaram em um assentamento né? Quando vocês ficaram lá, tua filha já tinha quantos anos?

I1: Ela tinha nove anos.

K: Nove anos, então meio que ela também viveu isso já com nove aninhos de idade né?

I1: Já, já.

K: E você fala que eles te chamaram para o núcleo na parte da educação, você tem fotos, ou alguma coisa desse momento, ou você deixou pra trás e ficou guardado na memória?

I1: Creio que eu acho que eu tenho uma foto do acampamento e das salas de aulas que a gente conseguiu construir lá dentro, eu não sei se eu estou inclusa nelas, mas eu me lembro que tem uma foto assim, já que, na época, não tinha o celular, a gente só tirava nas máquinas e mandava imprimir, e agora...

K: Então vocês construíram isso, fez parte dessa construção, é como se você tivesse pensado desde sempre. Você acha que ali, você fala que acordou para a educação ali, você pensou que era Educação do Campo ali ou você achava que tava fazendo...

II: Não, naquele momento eu não pensava em Educação do Campo, pensava em educação nos moldes que a gente tinha antes né, aquela escola que a gente tinha lá na comunidade, mas, assim, nada que a gente pensa hoje e que a gente entende hoje como Educação do Campo.

K: Então, assim, a gente tá falando da sua vida e tal, o MST é um movimento de referência, dentro da Educação do Campo. A gente pode dizer que foi o movimento que olhou para Educação do Campo de forma geral e disse assim: poxa, mas essa educação contempla mesmo a população do campo? Então, vivenciar esse momento assim te fez, em algum momento, perceber isso? Olhar quando você chegou em outras oportunidades escolares e olhar para aquele lugar e dizer: cara, não é para ser assim.

II: Com certeza, hoje eu me espelho muito naquele momento né, eu lembro muito daqueles momentos que estava lá no acampamento e que a gente estava tentando passar uma educação para aquelas crianças que estavam lá, mas totalmente perdidos né, nós não tínhamos noção assim, era um grupo né, tinha até uma professora que era formada e que estava junto com a gente, mas a gente pensava assim como que eu vou ensinar essas crianças aqui? O que eu vou ensinar pra elas? eu não tenho nada, eu não tenho base nenhuma para trabalhar com eles. E a gente sentou, ficava sentado lá na sombra e ficava lá estudando Miguel Arroyo e pensando, mas como colocar isso em prática? É tudo muito lindo aqui, mas como chegar até as crianças né. Então a gente tava muito perdido assim e hoje, eu, quando eu me deparo numa sala de aula, um grupo de professores tentando fazer algo diferenciado na escola, eu lembro muito daqueles momentos né: olha, isso daqui é aquilo que eu estudei em Miguel Arroyo naquele momento, embaixo daquela árvore, né. Então, essa ligação, esse elo ainda existe muito em mim, eu me remeto muito àquele tempo e uso eles como exemplo e tento trazer o que eu aprendi com Miguel Arroyo, e tento trazer para realidade hoje, e tento incluir outros autores que vieram depois que trabalham nessa área da Educação do Campo, mas, na época, eu não tinha noção do que era.

K: Você hoje, no seu fazer, você trabalha hoje num assentamento. É um assentamento, foi através de luta que foi conseguido, você reside lá, você trabalha lá. Quando você tá exercendo sua prática, quando você tá exercendo a sua função, hoje gestora, mas que já passou por sala de aulas, enfim professora gestora, de certa forma a gente não abandona a docência né.

II: De forma alguma [risos].

K: Quando você tá fazendo isso você se lembra mais desses momentos no assentamento ou das suas vivências na universidade?

II: Dos momentos no assentamento, é algo que até a minha fala é muito voltada para realidade mesmo, eu gosto muito de observar num modo geral assim, não somente o que o

menino está aprendendo, o que a criança está aprendendo, mas para que que ela vai usar aquilo, quais são as necessidades que a comunidade está tendo no momento, e reverter isso para a escola, levar isso para a escola, porque eu penso que, eu penso: não é a realidade né, a gente não tem como separar escola, educação, da vida social da pessoa, é algo que tem que andar junto, mas eu vejo muito diferente pelos responsáveis pela educação, município, estado, parece que no estado ainda se acentua mais né, mas é pra mim a vivência é a formação maior que a gente tem, a universidade aperfeiçoa, ela mostra pra gente como observar, como analisar, mas a vivência é algo que fica para sempre.

K: Às vezes a gente olha para as políticas de estado, prefeitura e parece que a gente tá caminhando contra né?!

II: Contra, é.

K: Na verdade, parece uma força tremenda para fazer o que é pra ser feito, difícil né? e pensar... Conhecer você fez muita diferença pra mim, pensar a educação no campo dessa forma também é uma batalha. Poxa, que bacana, muito interessante, eu não sabia que você tinha vindo do acampamento não.

II: É, passei um período lá de muita aprendizagem e foi muito bom assim, algo que você leva para a vida toda.

K: E quem estuda nas salas que são construídas no assentamento são os filhos do assentamento, né, as pessoas que ali trabalham, ali residem e fazem parte dos movimentos que ali acontecem, né?

II: Isso, são.

K: Nas reuniões de núcleo, você participava ativamente, como você diz você é muito observadora, né, mas como é que aconteciam essas reuniões, assim?

II: Na época, eu era mais calada do que agora [risos], assim, as reuniões, a gente tinha as reuniões por núcleo, cada núcleo discutia as necessidades de que você era responsável: a gente é do setor de educação, então a gente discutia quais eram as necessidades da educação, fazia os planejamentos, de que forma seriam trabalhados com as crianças, o que a gente buscava para sanar as necessidades, o que poderia trazer de fora que pudesse ajudar, contribuir. E tinha os outros setores também, que era saúde, alimentação, a higiene, né, a política, setores de formação para área rural porque, no acampamento em específico, você não tem pessoas somente originárias do meio rural, tem muitas pessoas que vieram de favelas, que nasceram nas favelas, mas que são filhos de ex-agricultores que foram expulsos do campo. Então eles não têm uma vivência, uma convivência, um saber do campo que você vai chegar lá no campo e vai saber o que fazer com a terra né, como trabalhar, então tem esse setor lá

dentro também, né, que, não sei hoje, que hoje eu não estou mais participando, mas que, na época, tinha e aí era trabalhado e cada determinado tempo do calendário se reunia todos esses setores para fazer a discussão geral do acampamento e as perspectivas que a gente tinha para quando chegar no assentamento e trabalhar no seu próprio lote.

K: Era uma grande escola né?

II: Era uma escola, com certeza, uma escola para a vida!

K: Uma grande escola que você pensa tudo, né? Que é isso que a gente fala, né, a gente de alguma forma desmembrou a educação e a escola do viver social, né, estamos nessa tentativa de trazer de volta, mas, pelo que você fala, é uma grande escola... com reuniões gerenciais com todos esses nomes que a gente vê aqui [risos].

II: Isso, era tudo muito organizado, ali dentro do acampamento é tudo muito organizado. As pessoas da sociedade tentam marginalizar, né, dizendo que são arruaceiros, são pessoas que não prestam que estão lá, mas, na verdade, não é isso, não conhecem, né, ou, se conhecem...

K: São só pessoas querendo fazer valer os seus direitos. Então, assim, você acha que a vivência no movimento social te trouxe mais atributos, mais contribuições para quem você é hoje como professora na escola, do que a própria vivência acadêmica no seu período de formação inicial?

II: Eu penso que que ela pesou bastante, pesa muito, mas você precisa da vida acadêmica também, né, porque precisa tá embasada, equilibrar as medidas para... que, às vezes, você só trabalhando no meio social, nos movimentos sociais, você trabalha muito a prática e acaba não deixando legado, não sabendo o que deixar para o próximo que vem aí, e a vida acadêmica, ela ensina muito a fazer isso, né. Hoje mesmo a gente tava discutindo numa aula que a geração dos... passar os saberes de geração em geração tá sendo quase que extinta, até mesmo se a gente... eu acompanho algumas escolas indígenas, né, e eu tô vendo, assim, dessas aldeias indígenas daqui de Boa Vista, que tá tendo pouca valorização dessa cultura, né, de passar os saberes de pai para filho, vem do avô, do pai para o filho, né, e passando essa geração, a gente tá muito ligado à tecnologia, né, e tá esquecendo muito esses conhecimentos prévios das pessoas. Então as coisas estão vindo muito prontas, e é algo que nos preocupa, porque não está se deixando nada escrito. Então por isso que eu acho que precisa muito da vida acadêmica, porque nós temos também pessoas maravilhosas que estudaram a fundo mesmo o que é essa área da educação no campo e outras áreas, tanto nas ciências humanas quanto nas exatas. Principalmente a gente que vive no capitalismo e a gente precisa, né, sobreviver dentro desse sistema, mas eu penso que tem que haver o equilíbrio entre os dois, né.

K: Você acha que a gente já tem esse equilíbrio ou que a gente precisa caminhar um pouco mais ou que não, Kamilla, acho q a gente tá num caminho bacana, aos pouquinhos, porque você fala assim: Não, Kamilla, eu precisei da formação, aquilo foi como se fosse a tampa da minha panela, posso dizer assim, né?

II: Sim.

K: Hoje você tá numa vivência acadêmica novamente, fazendo um curso de mestrado, e você acha que a gente tem caminhado para que a gente se encontre enquanto educação básica, Educação do Campo e universidade? Esse equilíbrio que você fala que precisa, tá vindo? Você já sente melhor isso lá dentro da escola, ou você acha que tá muito separado, como é que você sente, assim, esse equilíbrio?

II: Pela vivência que eu estou tendo dentro da escola agora, eu penso que a universidade precisa se aproximar mais, e nós da universidade.

K: Vice e versa né? Os dois.

II: Isso, os dois. E eu já tenho uma vivência, né, de educação nessa área mais popular, mas eu vejo que os professores que atuam hoje dentro da escola, é uma escola do campo, é uma escola de assentamento, as crianças são filhos de pequenos agricultores, né, então a gente precisaria trabalhar essa realidade deles, preparando eles para sociedade que está aí fora que cobra muito, **mas, ao mesmo tempo, valorizar o que a gente é, porque eu sou agricultora, porque eu vivo da roça, a roça me sustenta, eu planto aqui, me sustento e sustento as pessoas que estão lá.** Mas aí eu vejo uma distância muito grande de conhecimento dos professores que estão lá, da realidade onde ela está inserida, então eu penso que nós precisamos muito de mais trabalhos nessa área. Eu vejo a vida acadêmica muito voltada para o meio urbano e pouco voltada pro meio rural e quando é voltado pro meio rural é pro agronegócio. Então, isso tá acabando com muita cultura, muitas famílias que saem de lá, então eu penso que a gente precisa estudar mais. Eu vim pro mestrado, eu acho que até comentei contigo que eu vinha adiando, adiando pela rotina que a gente tinha na escola, e ainda tem, mas chegou ao ponto que eu preciso ir para academia para poder vir trazer algo que venha a contribuir para a escola que está aqui, pras pessoas que estão aqui.

K: E eu acho que, assim, falando de mim, né, eu acho muito importante a sua presença dentro do ambiente acadêmico, a presença de quem você é, a sua história aqui dentro. Porque as vezes, né, esse olhar urbano da universidade nem é tão proposital, mas, como só tem pessoas urbanas, a gente acaba acreditando que o mundo só vive daquela forma, e às vezes nem é. Ouvindo você falar me lembro que às vezes eu tinha essa sensação, que a gente tá andando meio lado a lado, mas não se encontrando.

II: Não se encontrando...

K: Mas eu acho que esse encontro uma hora vai acontecer, né [risos] e a gente trabalhando pra isso, a sua presença aqui com certeza, com toda essa história, é muito importante.

II: E a gente já tá caminhando, porque, até então, a gente ia, né, pro mundo acadêmico e não encontrava nada parecido com o que a gente vivia e, agora, principalmente com o curso do LEDUCARR, né, a gente tá chegando, né, eu sei que as coisas andam devagar e é assim mesmo, né, porque é um trabalho de formiguinha, uns entram, outros saem, mas aí é aquele processo, eu creio que agora a gente já tem pelo menos uma luz.

K: Uma luz é quando vejo também pessoas que vêm da Educação do Campo, com olhar pra Educação do Campo, porque às vezes a gente acaba indo pro campo como docente, né, com aquela ideia de que evadir é a melhor coisa a se fazer, e quando você falou a importância da gente, sim, se preparar para essa sociedade, mas valorizar quem somos, é você perceber que você pode ter uma estrutura de vivência naquele espaço e que, pra isso, você precisa de políticas públicas, mas que ali é espaço também importante, bacana.

K: Assim, hoje você trabalha num assentamento né, o P. A. Nova Amazônia, um assentamento que a gente pode dizer que é recente. Você veio de um assentamento há um tempo atrás e a gente pode dizer que é um assentamento recente. A sua escola, hoje, o local que você trabalha como gestora hoje se localiza num assentamento, num programa de assentamento, quem é o teu público dessa escola, como teus professores lidam com esse público, o que que você pensa sobre isso? Na verdade, antes de tudo isso, o que você conhece sobre a criação desse assentamento, como você conheceu esse assentamento? Como é que você foi parar no P. A. Nova Amazônia?

II: Como eu parei lá dentro, né? A princípio, a gente veio do Sul, a gente não veio só a minha família, viemos num grupo de cinquenta famílias e a gente veio de lá com uma proposta já do INCRA, do próprio instituto, de assentamento dessas famílias, aquela velha história que é velha, mas continua até hoje, é atual, também, de colonizar o estado, desenvolver o estado, né.

K: É velha, mas é atual [risos]

II: É [risos], alguém, né, **lá a gente tava assim muito fechado, porque as famílias foram crescendo e não tinha mais espaço naquela região pra gente e lá, como o mundo é mais antigo [risos], as coisas são mais valorizadas, né, então aqui no Norte surgiu essa oportunidade das famílias virem.** Aí, chegando aqui, o INCRA nos alocou numa região que era lá próximo da escola onde eu trabalho, só que, mais pra frente um pouquinho, que era uma área de irrigação e que as famílias ficariam lá, né... Nesse momento, surgiu a reivindicação de um grupo de indígenas que aquela área era deles, mas o acampamento em si e o assentamento

já estava andando, esse onde a gente reside hoje que é assentado, né. Então fazia cerca de uns três anos que já existia o processo de acampamento e assentamento e aí lá não deu certo e o INCRA foi alocando as famílias dentro desses dois assentamentos, né, que é o P. A. Nova Amazônia, na região do Murupu e P. A. Nova Amazônia na região do Truaru, e aí a gente ficou e ficou assentado ali... e esse público que você falou, que é lá da região onde eu estou trabalhando, por incrível que pareça eu conheço mais o público de onde estou trabalhando do que o da região onde eu moro [risos]: são pequenos agricultores, mas a grande maioria não tem uma cultura de agricultores, eles têm, eu acredito assim oh, nas observações que eu fiz, quem faz o maior papel de agricultor lá dentro do Assentamento são os próprios indígenas que estão fora da aldeia e são assentados pelo INCRA no assentamento, no assentamento federal, então eles fazem o papel mesmo de plantio né, de macaxeira, de pimentas, que é da cultura deles mesmo, né, e o restante do público, eles são oriundos de garimpo, porque bem antes, né, creio que, pelos anos noventa, o garimpo era bem forte aqui no estado e aí, depois, veio o processo de fechamento e as pessoas ficaram, né, sem rumo. Aí muitos deles são ex-garimpeiros que estão lá, muitos caseiros que as pessoas tem o sítio foram beneficiados pelo programa de reforma agrária, mas que não usam o sítio.

K: É um sítio de lazer?

I1: É um sítio de lazer, então a gente tem muito caseiro lá, muito mesmo, esses caseiros são, a maioria, indígenas, venezuelanos e da guiana inglesa.

K: Ainda tem a questão da imigração na escola, né?

I1: Ainda tem essa questão, e aí esse público que a gente atende, poucos são filhos de agricultores assentados, a maioria são filhos de caseiros ou indígenas, mas os indígenas são assentados.

K: Os indígenas que moram no assentamento são assentados?

I1: São assentados pelo INCRA né, não sei como é o processo, né, mas são assentados.

K: Aí quando vocês chegaram teve essa divisão, você e seus pais moraram no mesmo local? No Truaru ou Murupu, ou ficou um pra cada lado...

I1: Não, a gente mora no mesmo local, a gente mora no Murupu.

K: Até hoje?

I1: É, já são dezoito anos

K: E sua filha, nessa vivência, como é que você acha que se deu a construção dela?

I1: A minha filha, ela é mais da área das exatas [risos].

K: E não é [risos].

I1: É, ela não é muito das Humanas, ela cresceu junto na luta, nessa vida de agricultor, mas ela pendeu para área de Exatas... ela é formada em Química, mestre em Química, mas, no momento, não tá trabalhando ainda, nessa área, mas ela, assim, ela acompanha, né, tem o conhecimento, só o perfil dela já é mais assim, pendeu para outra área.

K: Pendeu para outra área, né? Quando vocês vieram pra cá você tem fotos desses momentos?, porque vocês vieram para criação do P. A., né? Vocês já vieram com a proposta, vieram pro P. A. existir né?

I1: o P. A., ele tava começando, deu até uma pouco de conflito, **porque o gaúcho, o sulista, ele não é bem visto quando chega aqui [risos], tem até uma frase que um superintendente do INCRA falou que eu nunca esqueci, ele organizando a documentação numa reunião com a gente ele disse que “a praga da Amazônia é a motosserra e o gaúcho”** [risos], por que ele chega e ele quer abrir, ele quer plantar, ele quer fazer alguma coisa, né. Então, levou, assim, questão de dois anos para as pessoas conhecer a gente e perceberem que a gente era realmente pequenos agricultores também, e que nós, como eles, a gente veio de outro estado à procura de melhores condições de vida, um local pra gente se colocar com o pessoal que veio do nordeste, né, que tem muito, né?! e que vieram com esse mesmo objetivo...A partir daí, começou a interação com a comunidade e hoje estamos assim...a gente faz parte, né...Eles fazem parte da nossa vida, a gente faz parte da deles.

K: Quando vocês chegaram aqui, você falou que o INCRA alocou vocês, mas alocou vocês em casas prontas, ou vocês tiveram que organizar em acampamento?

I1: não, a gente se organizou em acampamento mesmo, né. No início, a gente fez um barraco grande para várias famílias, a gente foi se virando como deu, aí, depois, foi dividido os lotes e cada um foi pro seu, mas, inicialmente, não tinha energia no assentamento, né, questão de água muito precária, porque aqui, no assentamento, a questão de água é muito precária, porque a água, em algumas regiões, é muito profunda em alguns lugares. Então, não teve apoio do órgão, do INCRA, por ser federal, o governo do estado sempre lavou as mãos sobre isso, a prefeitura também, na época, então foi bem complicado, mas, com o passar do tempo e a luta, né, apesar do gaúcho ser intruso, ele gosta de lutar pelos direitos [risos] e, a partir daí, foi instalado energia e as pessoas começaram a ficar mais alocadas.

K: Primeiro a luta, né [risos] depois a melhoria. Você tem fotos aí?

I1: Deixa ver se eu acho aqui...

K: Então, assim, a gente pode pensar que até o que te motivou a trabalhar em escolas rurais foi tua vida...

I1: É, a minha vida, com certeza, a minha vida!

K: Por isso que eu perguntei da sua filha, como os seres humanos são diferentes, e assim vale pros filhos de agricultores e assentados que, muitas vezes, vão acabar tendendo pra esse êxodo entre aspas...

II: É, nem sempre acontece.

K: E esse casamento das suas vivências com o que você foi pegando dentro de cada escola, cada acampamento, da universidade...

II: É porque a gente vai pegando aquela junção, é, um pouquinho de um, um pouquinho de outro e, como diz a minha professora, o bom é a gente sempre fazer bem feito né, pra depois você ter uma história, né. Minha avó gostava muito de contar história e eu acho q eu peguei muito isso dela [risos].

K: Passando conhecimento de geração para geração, né? Hoje você conta e escreve pra ir deixando de um pra outro, né.

II: É isso que eu também penso, na defesa do projeto, a professora fez uma pergunta: “porque que eu queria estudar sobre isso, né?” e eu disse que é algo, assim, que me intriga, e eu não entendo porque que o processo aconteceu dessa forma se tá tudo aqui na nossa presença. A gente tá vendo que é diferente... e alguém precisa iniciar a questionar, os questionamentos, porque que isso tá acontecendo dessa forma se as necessidades são outras, né? Porque o projeto político pedagógico das escolas do campo não é para escolas do campo, são bem diferenciados né, então é algo que não deveria ser assim.

K: Não contribui para essa cultura, né? Que você já sente que o público já não tem a cultura de pequenos agricultores, né, e a escola, o projeto político seria uma porta, né, uma forma de trazer...

II: É um dos papéis da escola, né, é vocês trabalhar essa questão, a escola... Na verdade, as escolas precisam olhar mais para o projeto pedagógico delas, porque, muitas vezes, a gente cai na rotina de correr atrás do que vem, do que vem, do que vem e esquece do que a gente já tem. A escola, de repente, tem um projeto pedagógico maravilhoso, mas não é colocado em prática, e as necessidades que a escola está recebendo todos os dias, porque cada vez que o aluno chega na escola ele vem com uma necessidade, num tá sendo contemplada...mas tá lá no projeto pedagógico! E por que isso não acontece, né? Então o que a escola vivencia, o que ela tem que dar de resposta para instituição mantenedora é diferente do que ela necessita, do que ela deveria trabalhar com seu público, então, por isso, que eu resolvi, né, me chamou atenção trabalhar essa questão das propostas pedagógicas, me deixa mais...deixa algo para ser questionado mesmo, né?

K: Questionamento é o que move a gente, né.

Vou aí pra gente ver essas fotos, já achou?

I1: Tem algumas aqui, essas aqui são imagens de reuniões que a gente fez da cooperativa, primeira cooperativa que surgiu lá no assentamento, aí dá pra ir escolhendo algumas... É a cooperativa Cooper cinco, que foi quando a gente começou a reunir os agricultores lá, né... Existiam pequenas associações, mas, aí, não tinham um caráter legal para os agricultores comercializarem os seus produtos, aí a gente começou essa cooperativa para ingressar nos projetos, PA, PNAE, que é alimentação escolar... essas coisas, que começou a desenvolver, são várias... essas daqui são de 2007, essas crianças que estão aqui já são todas grandes [risos]... E são momentos assim que a gente passou estudando embaixo das árvores como é de costume né [risos], estudando na sombra, o que a gente hoje chama de educação em ambiente não escolar. Na academia tem esse nome, né [risos], pra mim era uma reunião normal que tava acontecendo, mas pra ver que a academia também nos ajuda muito.

K: Traz nomenclaturas que faz a gente descobrir até o que já fazia [risos].

I1: Aqui é um projeto de quando começou a escolinha de educação infantil lá no assentamento, a gente tá na estrutura da EAGRO, em 2012. A EAGRO começou em 2009 no assentamento e, depois, a escolinha, ela trabalhava, mas muito precária: tinha duas, três crianças, não era valorizada na educação infantil e, logo depois, em 2012 a gente iniciou, né. Isso aqui é um projeto que eu tinha com eles sobre a água e a gente fez uma culminância com eles sobre água e tratamento de água.

K: Mas, quando vocês vieram, você tem fotos de quando vocês chegaram aqui? Tu tem, será? Quando você chegou com seus pais, as famílias?

I1: Acho que não, eu posso pesquisar com o pessoal que veio da época... porque a gente não usava o celular na época [risos]...

K: É, depois a gente pode marcar só pra ver.

I1: Eu vou perguntar para algumas pessoas, porque acabou salvando muito mais depois do celular né, o Google, eu vou precisar de uma pesquisada mesmo com algumas pessoas, meus vizinhos...

K: Se tiver eu quero dar uma olhada [risos].

K: Voltando para esse momento de quando vocês chegaram aqui, quando foi a primeira manifestação de escola dentro do assentamento? De escola que digo não física, mas de chegar e pensar: chegamos, e as escolas para as nossas crianças?

I1: As escolas dentro do assentamento aqui já vinham naqueles moldes de escola rural, porque antes eram fazendas, né? E os fazendeiros era responsável por abrir essa escola para os filhos dos funcionários, então a origem das nossas escolas estão nessas aí... tem até... hummm me

lembrou de uma outra pessoa que eu posso ver a origem da escola, que ela foi a primeira professora lá onde eu trabalho hoje, pode ser que ela tenha algumas fotos para me passar. Era uma casinha qualquer né... e lá era uma professora para atender aqueles alunos, os que moravam mais distante da sede que era onde era a escola não participavam da educação, porque era muito longe pra chegar. Não tinha estrada né, porque era uma fazenda só, né, e uma fazenda muito grande era dividida em currais, aqui eles chamam assim, né, curral um, curral dois, curral três... Então ficava determinadas famílias em cada curral e os que ficavam mais distantes da sede não conseguiam participar, porque não tem estrada para chegar lá, né, só o caminho a cavalo, então elas tiveram essa origem, desses fazendeiros.

K: Nos moldes da escola rural, os fazendeiros abriam né, dentro da sua fazenda? Ali o assentamento era fazenda Bamerindus, não é isso?

I1: Isso. Antes era fazenda [pausa]... é, eu não lembro o nome pessoal, mas o sobrenome dele era Bicharra.

K: Antes de ser do grupo Bamerindus?

I1: Isso, ele tinha essa fazenda e não sei o que houve um problema lá dele, pessoal, com o banco, aí acabou que ele entregou a fazenda em conta pro banco, que era o banco Bamerindus, aí o banco Bamerindus entrou em falência e entregou, né, e ficou pra União, né, que transformou em assentamento não porque quis, né, pelas reivindicações[risos] e a escola continuou, né, nesse processo, e foi administrada uma época pelo Banco Bamerindus mesmo, existia, né, essa escola lá na época...

K: Lembra o nome dessa escola?

I1: Lá onde eu trabalho hoje, no Truaru, São Jorge, que levou o nome e continua a escola estadual, que não foi extinta ainda, que é o prédio que a gente trabalha até hoje né, e ali no Murupu é...[pausa] Meu Deus esqueci o nome da escola, ai meu Deus, esqueci o nome da escola agora [risos].

K: Depois você lembra [risos].

Você acha que a origem dessas escolas já veio da época do Bicharra? A fazenda Bamerindus só...

I1: Sim, já tinha a fazenda Bamerindus só deu prosseguimento

K: Então as escolas que hoje tem no assentamento, a José Davi e Aureliano, são as mesmas da época? As mesmas que, digo assim, uma deu origem a outra?

I1: Isso, foi... assim conforme as necessidades né, porque, a princípio, era o dono da fazenda que administrava, que pagava o professor, né, pra trabalhar naqueles moldes mais antigos. Aí, depois, ela passou para responsabilidade do estado, de responsabilidade do estado aí o estado

atenda da primeira à oitava série na época, aí foi [pausa]. Na verdade, a escola municipal dentro do assentamento nasceu com a lei da educação infantil, né, que veio a ser obrigatório a educação infantil, a princípio éramos anexo da escola Balduino Voltriche, uma escola aqui próximo da cidade e que, depois, foi pra abrir o anexo, hoje é Aureliano, José Davi, Leila Maria, que eram tudo anexo da Balduino.

K: A Leila Maria onde fica?

I1: A Leila Maria fica ali na BR.

K: Ali não é Assentamento né?

I1: Não, a Leila Maria é área rural, mas é de chácaras particulares.

K: Ali, para aquela região, a Leila Maria, que, por mais que não seja assentamento, contempla, né, José Davi e Aureliano?

I1: José Davi e Aureliano são assentamentos e tem a Maria de Lourdes, que é lá no passrão, mas é projeto do estado

K: Entendi, poxa que bacana... Hoje a gente tem transporte lá dentro, né? Mas as dificuldades para as famílias que moram mais distantes ainda são muito presentes?

I1: Dentro dos assentamentos mesmo, não, tem mais dificuldades os que são funcionários de fazendas, que aí agora, com o estado e o município assumiram a responsabilidade pela educação. O fazendeiro lava as mãos, aí a pessoa vai com a sua família porque precisa do trabalho, mas não tem apoio da fazenda para educação pros filhos, então eles têm mais dificuldade e o município tem dificuldade de chegar neles, também tem dificuldade de chegar até eles, também, porque nem sempre tem estrada e, dentro da fazenda, quem tem que fazer é o fazendeiro e [pausa] a distância, porque são longe...mas eu não posso dizer, assim, que hoje eles têm dificuldade de chegar.

K: De ir pra escola né? É mais uma cultura de não ir? Você diria assim? De que não é importante?

I1: Isso, hoje é que as pessoas ainda precisam internalizar essa necessidade de preparação.

K: Você acha que [pausa], assim, né, porque, como você falou, não está tão presente dentro do movimento, né, e com a gente a escola fica um pouco distante.... Você acha que essa cultura de não ser importante a escola é relacionada a esse afastamento dos movimentos sociais? Porque, de alguma forma, dentro dos movimentos, sempre tinha algo que fazia você pensar... Você acha que tem essa relação dessa cultura com a ausência de um movimento vivo, não necessariamente o MST, mas um movimento que seja a cara do assentamento?

I1: A gente tem as associações lá dentro do Assentamento né, tanto de um quanto de outro, mas é um trabalho bem difícil, de você trazer a comunidade para escola e conseguir que a

escola participe dessas associações, porque como eu tive aquela convivência com o acampamento no MST e eu tenho uma concepção do movimento social um pouquinho diferenciada do que a maioria enxerga né. Eles não vê esse trabalho em conjunto, que a educação não é algo separado das vivências deles, não é algo separado das necessidades deles, que a gente precisa trabalhar juntos para poder alcançar algum objetivo, para melhorar as condições de vida deles. Então, eu vejo assim, é o sistema capitalista está muito presente lá dentro e isso acaba separando as pessoas; tá muito difícil o companheirismo, o enxergar, o ajudar o colega sem pedir nada em troca, o trabalho coletivo não existe, quando tem, uma associação tem uma área coletiva, mas é um trabalho tão árduo pra quem tá na liderança. Por eles só veem o lado financeiro, não tem aquela valorização do ser humano, uma formação humana, então eu penso que a gente, como escola, deveria fazer isso, né, trabalhar assim essa questão da humanização no espaço onde a gente tá inserido. Ao mesmo tempo, eu vejo uma dificuldade grande, parece que as portas estão fechadas pra gente fazer isso, que a gente convida a comunidade pra participar mesmo que seja, porque na escola eu tento fazer uma administração colaborativa, bem dinâmica, mas a gente convida eles, manda o convite com pauta, chama pra participar, para tomar as decisões e a gente vê pouca participação e, quando eles chegam, a gente expõe o assunto, pede opinião, a participação continua sendo pouca. Então, é algo que eu preciso aprender: como chegar, que forma eu tenho que usar pra chegar ate eles pra vê se eles conseguem se aproximar mais, para haver mais essa interação entre a comunidade e a escola e a educação.

K: Como um todo né, na verdade [pausa]. Essa questão da não priorização faz com que a pessoas acredite “ah precisa ir pra escola não, é tão longe, dá tanto trabalho”. Justamente por essa separação, você fala como o trabalho é diferente, né, que as lideranças parecem mais focadas nessa questão financeira, e aí a gente acaba deixando de lado essa formação mais humana, mais coletiva, pensar no melhor pro todo. E você sentia isso presente lá no acampamento? “Não gente, tem que estudar”, e a família também achava, você acha que isso se perdeu mais?

II: Eu acho que se perdeu mais [pausa] e se acentuou muito depois da pandemia. Antes, a gente tinha dificuldade de trazer as crianças para a escola, muitos pais não valorizam né, não tem o entendimento, não é nem a questão de valorizar, eles não tem é compreensão da necessidade... É, mas agora, depois da pandemia, se acentuou muito; tem pais que mandam mensagem pedindo para mandar online a atividade. O contato físico, olho a olho, tá perdendo o valor, as pessoas não tão mais valorizando isso. Eu penso que nós precisamos,

principalmente na área rural, que um precisa do outro, né, a gente precisa fazer um trabalho voltado para essa área, para essa necessidade da comunidade.

K: Porque, assim, quando você fala, a sensação que me dá é que essa compreensão não é a questão da valorização, não tem o entendimento, né, que é importante, mas que, de alguma forma, antes, quando se tinha essa cultura do assentamento, essa cultura de agricultor que você falou que se perdeu um pouco no assentamento hoje. Lá atrás, quando se tinha, parecia que as famílias tinham um pouco mais esse entendimento.

I1: Tinham, tinham um pouco mais de entendimento sim, elas viam a necessidade de mandar o filho pra escola, de participar da vida escolar do filho. Eu lembro que, na minha família, todo dia, isso há muito tempo [risos], eu chegava da escola, tinha minhas atividades. Quando chegava a noite, papai parava de trabalhar e mamãe também; a gente sentava e discutia o que tinha sido trabalhado na escola, pra que aquilo ia servir pra mim. Existia essa conversa na família “ah, pai, eu não gosto de estudar isso daqui, eu não uso isso aqui”, principalmente matemática né [risos]. Ele dizia “tu não usa hoje, tu não sabe seu futuro amanhã, você vai precisar, hoje você não usa, mas o pai trabalha nisso, naquilo e uso”, né, então [pausa] eu acho que falta um pouco é a escola tá pecando nessa área. Eu penso que a educação que a gente oferece hoje na escola não é atrativa, nem pra criança nem pro pai da criança... porque ele vê o filho ir e voltar com a mesma bagagem, então ele não acrescentou nada, aí ele se desestimulou a incentivar o filho a ir e incentivar que preste atenção. Aí que eu volto na questão que você falou: se a academia é importante, a academia é muito importante, mas a gente precisa utilizar algumas coisas dentro da academia

K: Parece um efeito em cadeia né, um efeito cascata da universidade pra escola, da escola para a comunidade, do pai pro filho. Parece que, de alguma forma, agora eu me junto com você, não sei onde é que a gente tá falhando, mas parece que se deixou de pensar a educação, não generalizar, mas se deixou de depositar, na educação, a esperança de dias melhores, de melhorias, parece que tanto faz como tanto fez você ir ou não... o pai fala pro filho...

I1: Como Paulo Freire falou né, trabalhar a educação com amorosidade, a educação hoje ela tá muito voltada às questões financeiras, um dia até a professora Sheila comentou comigo, né, eu fiz uns comentários e ela disse não, [nome da informante], “mas a educação ela é uma profissão”, e eu disse “não, eu sei, entendo que ela é uma profissão, mas é uma profissão que exige um pouco mais da gente”. Então a pessoa que se decidir ir trabalhar nessa área tem que ir com amor, porque ela [pausa], a gente tá formando seres humanos, a gente não tá formando máquinas.

K: Parece que a gente esqueceu disso...

II: A gente tá formando seres humanos e a forma que a gente tá levando os conteúdos, os aprendizados para os alunos, dá impressão que eu tô formando máquinas e que aquilo é um programa de computador, que eu vou adicionando o que eu quero aqui dentro, né.

K: Primeiro pinta, depois alfabetiza [risos].

II: Isso, isso mesmo, e quando a gente vai pra área do campo, as coisas ficam mais visíveis ainda, olha... [indignação] não, isso daqui não pode acontecer, tá totalmente fora da realidade deles... porque hoje ninguém quer ficar na agricultura? Cadê a valorização do trabalho? Lá na escola, eu tive que ser autoritária, coisa que eu não gosto de fazer, porque eu sempre chamo o grupo e procuro decidir juntos, que me tragam opiniões, porque ninguém é perfeito, mas eu tive que ser autoritária [risos]: proibir que as professoras falassem em sala de aula que se o menino não quisesse estudar ia pra roça igual o pai ia ser, vai pro cabo da inchada igual o seu pai... qual é o problema de ir pro cabo da inchada [chateação]?!

K: É o alface que a gente come, o arroz, os arroz não né, podemos dizer que os grãos ficaram para o agronegócio, mas comida de verdade que a gente come, né.

II: A comida que tá lá na tua mesa todo dia é o agricultor que planta, ele que colhe, então tu vai comer o que? Letras? Como diz o meu pai, tu vai comer papel? Então, o professor, ele tava lá pra ensinar e, ao mesmo tempo, ele tava acabando com a vida da família daquela criança, que tá dizendo q o pai não vale nada.

K : Chega em casa o pai ainda incentiva...

II: O pai ainda vai incentivar porque ele também ouviu aquilo, “é isso mesmo, meu filho, vai lá”; é aí que eu acho que a escola tá errando muito.

K: Vou ampliar, acho que não é nem só a escola, porque quando a gente fala escola a gente pensa só na educação básica, mas eu acho que a gente tem que traçar novas rotas como educação, a gente precisa entender que a gente tem que olhar pro caminho que a gente fez e tentar caminhar diferente, ver o que a gente jogou fora que não precisava ter jogado fora e ver o que a gente precisa agregar.

II: É quando a gente tava estudando ali também a questão das linhas, os pressupostos, a gente vê que muitos pesquisadores lá no início era quantitativo e tal, e a educação e era vista em números. Aí vieram alguns movimentos e ela passou a ser qualitativa, mas até onde foi o qualitativo? porque hoje é quantitativo né? Eu não vejo um qualitativo, são uns poucos assim que a gente vê aqui e acolá que trabalham o qualitativo.

K: Verdade, e pro P. A., você percebe uma relação forte das lutas dos Movimentos Sociais com a Educação no P. A.?

II: [Silêncio] Não, a gente tenta fazer esse elo nos dois P. A.s tanto eu quanto a professora xxxxx do Murupu, a gente tenta fazer, começamos oferecendo o espaço físico da escola pra ver se há essa aproximação... E ele existe, mas ainda bem devagar, a passos lentos, a gente ainda tá tentando se aproximar acho q também porque a gente não para pra discutir, chamar a comunidade e discutir sobre isso. Os movimentos sociais, eles [pausa, reflexão]... na verdade o movimento social aqui no estado, ele é bem fraquinho, poucas pessoas abraçam essa questão, eu me vejo eu mesma deixando de participar, dando prioridade às rotinas que, na escola, a gente tem a tendência muito grande de cair na rotina e aí tu acaba vendo aquilo com prioridade e não vê outras necessidades da comunidade, que são mais importante às vezes, e acaba deixando de lado.

K: Era isso que ia perguntar se você acha que isso é algo da escola, da educação ou é algo maior no caso do estado. Eu tenho essa percepção também [pausa], que é pouco visto e, quando acontece, é muito fácil abafar. Pelo que você fala da sua realidade, lá do Sul, tinha mais força né?

II: É, tinha mais força.

K: Parece que, com o deslocamento, veio perdendo essa força, então hoje você acha que essas lutas dos movimentos sociais atualmente não estão tão fortes para consolidação da Educação do Campo? Ou que, antes, elas contribuía muito mais do que hoje, ou que hoje a gente tá numa vertente diferente... O que você pensa sobre os movimentos sociais e a Educação do Campo hoje?

II: Eu penso que hoje elas estão mais distantes, eu não tenho uma análise a nível de país, mas local eu penso que estão distantes, onde eu vejo mais forte os movimentos sociais aqui é dentro da universidade... É professora da universidade mesmo, os sindicatos alguns sindicatos rurais, mas nem todos, então ainda é muito distante... antes dos governos Lula e Dilma parece que eram mais fortes, as lutas de classe parece que contribuem mais para educação. Hoje parece que tá mais distante, foi minguando... eu não sei se foi um processo de acomodação, porque o governo começou a dar mais prioridade pras classes mais baixas e aí foi acomodando... é meio natural da pessoa se acomodar, você se sente numa área de conforto assim, melhor, e você vai se acomodando... e o papel da educação que deveria ter entrado aí não entrou, porque eu acredito que, se nas universidades fosse mais discutido a política, haveria mais conscientização, porque a gente vê hoje uma geral de juventude totalmente apática, eles não têm consciência de nada, pra eles tanto faz como tanto fez se é governo bom que tá lá, se é governo ruim, que olha só pra eles, ou que olha pro povo; pra eles tá bom, então nós criamos uma geração assim [risos].

K: Nós criamos uma geração assim, somos responsáveis por isso [risos].

II: Eu fico com vergonha sabe, é por isso que muitas vezes eu penso “Meu Deus, o que eu tô fazendo nessa gestão?” Eu tenho que ir pra sala de aula e deixar meus alunos mais críticos e aqui eu não tô conseguindo porque, por mais que você passe pros professores uma nova forma de ensinar, uma nova que é velha, porque é só você observar sua vida... mas os professores estão tão fechados naquela caixa que eles não estão conseguindo abertura, eles não conseguem ver de uma forma diferente, são coisas simples...

K: Que debaixo de uma árvore você...

II: Isso, que a educação acontece em qualquer lugar que você estiver, não precisa você ter uma sala de aula, não precisa você ter um data show, gente, não tem necessidade, e hoje eu vejo as escolas municipais saturadas de materiais que tem lá dentro e que o professor não sabe nem pra onde vai. Agora mesmo, esse ano, chegou um laboratório de Ciências maravilhoso na escola, eu fico com os olhos brilhando quando eu vejo, mas meu professor nunca trabalhou no laboratório com as crianças, porque ele não tem conhecimento pra aquilo...

K: Tem conhecimento para aplicar o que vem da prefeitura...

II: Aplicar o que vem da prefeitura e de uma forma muito limitada, porque a academia não criou ele crítico, ele saiu da academia totalmente bitolado, “oh, você só vai fazer isso, isso e isso”. Então ele não consegue enxergar além daquele limite ali, ele não consegue olhar para aquele animalzinho que tá ali e pensar que ele pode ser o tema gerador da aula.

K: Ele não consegue sair daqui né, pensar tem uma formiga, eu vou partir daqui, quando eu era gestora isso me irritava.

II: E eles se queixam muito que o aluno tá estressado, que não presta atenção... mas tá sendo atrativo?! São N situações que me deixam pensando. Às vezes eu penso que é eu lá que tenho que fazer alguma coisa, às vezes penso que é a academia que deve mudar. São situações assim que... me dói muito ver que o jovem, quando chega um professor novo na escola eu fico toda feliz, vem cheio de novidades, querendo fazer coisas e aí, passou um mês, você percebe que a pessoa tá no mesmo ritmo daquele que tem vinte anos que tá lá.

K: Pelo menos a pessoa que já tá há vinte anos tá cansada né [risos].

II: É... e aí a pessoa já chega cansada na escola!

K: Por isso que eu falo né, você diz que não sabe se escola, universidade, eu penso que a gente tem que se unir enquanto educação... De alguma forma a gente se separou muito, educação básica, superior... fragmentou... essa questão mesmo, da unidade teoria e prática, fica muito na minha cabeça, porque quando você tá na universidade você tem essa noção perfeita, mas o que que a gente tá fazendo na formação inicial desses professores que, quando

eles chegam na escola, acabou essa unidade? Porque que a gente não consegue, enquanto formadores na academia, deixar isso forte, consolidar isso? Será que é porque estamos muito afastados? Porque é um fato, não dá pra desvincular teoria da prática, mas na escola você escuta do professor: como é que isso se perde? Mas isso é um efeito de um sistema total? É só a educação? Aí você vai pensando várias coisas.

II: Eu sei que, na época, era muito positivista e, se fosse aplicado hoje, seria da mesma forma, mas no tempo que existia o magistério tinha mais proximidade, a pessoa realmente se preparava, tinha teoria, mas tinha muita prática. Antes, então, você conseguia unir os dois, e agora... [problemas técnicos, faltou energia]

K: Às vezes me questiono porque tudo tá dentro de um sistema, a escola, a universidade e tal e pensar “Meu Deus, eu preciso voltar para sala de aula para ter alunos mais críticos”; será que a gente foi deixando de pensar a educação de forma crítica e foi ficando mais conteudista? [problemas técnicos]

II: Parece que a gente tá muito focado nos conteúdos, focados nessa questão e está esquecendo da crítica, de ser mais observador, nós estamos cumprindo tarefas. Essa é a sensação que a gente tem, vem muita coisa e você tem que dar conta disso e tudo tá se transformando em números, é algo assim... a cobrança que vem dos superiores pra mim me dá essa, esse entendimento que tudo se tornem números dentro da escola, eu quero resultado tal, eu quero as metas, mas e aí? E o que aconteceu durante esse ano? O que houve de diferente? Porque que eu tenho que chegar a essa meta se eu tenho uma justificativa aqui que a minha necessidade é outra? Então... creio que estamos mesmo indo muito pra esse caminho, conteúdos, conteúdos, encher linguiça e tá esquecendo da humanização.

K: Essa tua relação com o campo fica muito presente na tua fala, eu falo com o campo, com a vivência mesmo do homem/mulher do campo. Tu explicaria isso, sei lá, numa palavra, numa situação a partir de que?

II: Creio que é a vida no campo, pra mim, é uma vida em família, é o companheirismo, a compreensão, aprender observando, observando a natureza, o ser humano, essa interação que a gente tem, ser humano, natureza, uma vida mais pautada no real, pé no chão [pausa], e você é, você vive e constrói a partir de onde você está.

K: Sua vivência.

II: É a vivência.

K: Uma curiosidade: tem alguma canção, alguma coisa especial que te lembra de quando você tava vindo pro Assentamento iniciando nesse processo, descobrindo as possibilidades aqui?

uma foto, uma canção, uma sutileza, alguma memória que te leve pra esse local, quando você estava vindo pra cá?

I1: Tem uma música que gosto muito e me emociono com ela é [pausa]: Cio da terra.

K: Cio da terra.

I1: Uma música que, pra mim, diz tudo [emoção], uma música muito antiga e poucas pessoas hoje conhecem, essa música me remete, me leva pra esse momento.

K: Canta ai um pedacinho pra eu lembrar [risos].

I1: [Risos,emoção] “semear o trigo, colher a fava do trigo” porque não sei se você vai lembrar porque ela é bem antiga, deixa ver se eu consigo pegar ela aqui.

K: Vê, porque às vezes tem isso, né, às vezes essa lembranças nos levam para um lugar tão distante e traz a gente de volta com coisa que a gente não trouxe da época.

I1: Verdade, acho que as crianças e profissionais lá da escola devem estar cansados, porque eu puxo muito essa questão da terra, trabalhar a terra [música tocando] aqui ela tá com Chico Buarque, mas tem outro autor, o Pena Branca [voz embargada], essa música me faz viajar...

K: Ela é linda [voz embargada], acho que, nessa canção, pelo menos pra mim, você fala que as pessoas na escola estão fartas de você falar tanto da terra, mas essa música deixa tudo muito claro [emoção]. Talvez as pessoas estejam fartas, mas porque a gente perdeu no tempo a importância da terra e como você sabe, por isso te faz viajar. Muito bonita a canção, fiquei emocionada [risos]. Então tu acha que, pra gente recuperar um pouco isso, tu acha que um envolvimento maior com essas lutas políticas e sociais do homem do campo de verdade pela terra seriam importantes para a educação?

I1: Com certeza, são muito importantes, esse trabalho não se dá sozinho, é um trabalho que precisa ser construído e o trabalhar no campo, né, precisa ser trabalhado em conjunto e eu penso que a educação também precisa ser trabalhada em conjunto, e os saberes vêm de algo que está aí, ao nosso redor. Então, parte dessa união, os saberes prévios que a gente tem e o que a escola e a academia nos traz, a vida social da vida acadêmica não pode ser separada.

K: Você falou da importância das lutas, e que aqui no estado você sente que esse movimento está mais aqui dentro da universidade quando você fala dentro você pensa só aqui, quando você sai daqui é diferente? Você só pensa nisso aqui? É só aqui? Ou ultrapassa barreiras, o que você pensa?

I1: Eu até pensei assim dentro da universidade porque eu vejo nesses pequenos encontros que estão acontecendo, muitas pessoas da universidade estão envolvidas e elas fazem parte dos comitês, fazem parte da organização desses encontros. Por isso que eu vejo muito associado,

claro que não toda a universidade, mas uma boa parcela dos professores, principalmente mestrado, que estão envolvidos na luta do campo.

K: A gente tá tentando , tá caminhando pra lá, isso acalma meu coração [risos].

II: Tá sim [riso], é passo pequeno, mas é passo muito importante; é uma conquista que se formos olhar a nível nacional, pelo tamanho e idade do nosso estado, a gente da adiantado com o curso do LEDUCARR, porque o estado aqui é muito militar, hoje o governador não é militar, mas olha a base dele, a questão política aqui no estado gira muito em volta da questão militar. Então é um avanço muito grande ter esse curso aqui né, porque lá fora tá mais avançado, mas a as universidades são mais antigas, e aqui, pra começar, foi militar, garimpo, então começou com olhar e vivência totalmente capitalista e é um estado novo, a gente tem muito o que caminhar.

K: Pelo menos já temos um caminhozinho né [risos].

II: Siim [risos].

K: Se você tivesse oportunidade, trabalharia numa escola na cidade?

II: Só se eu fosse obrigada [risos]. Não, mas, talvez, de repente, pra levar um olhar diferente pra juventude [pausa]. Uma questão que me deixa muito assim, eu não sei se ainda tenho, se vou chegar lá ou se quero chegar lá, mas me chama muita atenção a escola agrotécnica, porque tem muitos alunos daqui, mais daqui do que do interior, e ela foi construída na intenção de atender o estado todo né, e tem até alojamento e não se vê muito isso mas me chamava muito atenção; eu ficava olhando pra sala lá, porque comecei na educação como assistente de apoio né, e eu ficava com vontade de levar algo assim mais crítico nas aulas normais mesmo, história, geografia, nos componentes curriculares. Então, se fosse pra trabalhar na cidade hoje, seria numa área assim, talvez na adolescência. Eu sei que eles são complicados, essa faixa etária deles, mas de repente, trazer uma aula de história diferente que a aula de história, que é chata.

K: Sou de um tempo que amava aula de história, mas hoje escuto muito isso “ai que saco não aguento mais aula de história”.

II: “Só fica lá falando, só fala, coisa velha... não tem nada a ver...”. Mas por que não tem nada a ver, por quê? De repente, estamos olhando de uma forma errada pra história, precisaria inovar então se fosse pra vir pra cidade seria pra fazer um trabalho assim.

K: Com jovens né, motivada por essa apatia que você vê na juventude.

II: Isso mesmo, eu vejo eles muito parados, eles que deveriam tá dando o pique e eles estão muito parados, acríticos, pra eles tudo tá bom.

K: Tanto faz né, quem fez eles? [risos] Isso ficou na minha cabeça [risos].

K: Com relação à sua formação inicial, qual é tua área de formação, a inicial?

II: Eu iniciei, eu me formei em história, mas, assim que eu terminei história, eu já fiz uma complementação em pedagogia. Eu já vi que história não ia render pra mim. [risos] e, então, eu tenho essas duas áreas de formação, história e pedagogia, e aí, depois, parti para outras especializações, mas o que mais me chamou atenção sempre foi o campo, a Educação do Campo.

K: Fez alguma formação na área de Educação do Campo?

II: Fiz uma especialização, era financiada pelo PRONERA e foi lá na universidade estadual, com a professora Alessandra Guternele Gedin.

K: Que gostoso!

II: É, participei, entrei meio assim, como a filha adotiva, e foi muito bom.

K: E como é que tu avalia a tua formação inicial, e aí você pode pensar pedagogia e história, para sua atuação hoje? As contribuições, assim... o que ficou? O que você traz?

II: Acho que a formação em história me trouxe uma contribuição mais ligada à historicidade da educação, compreender como se deu esse processo todo né, fazer essas ligações, as questões políticas e as questões econômicas e os processos. A área pedagógica, a pedagogia mesmo, ela contribui muito na questão do atendimento, a relação com a criança, a criança comigo, me fez observar mais a vivência das crianças, os porquês que, dependendo da academia, que a gente frequenta né, tem uma visão. Então a pedagogia me fez abrir mais o meu olhar para os comportamentos da criança, as formas de aprendizagem, como que ela aprende, por onde, qual é o caminho, a pedagogia contribuiu muito pra mim nessa área... Para gestão [pausa], sabe o que que foi que me contribuiu para gestão? foi a vivência mesmo, no período que eu trabalhava na escola agrotécnica como assistente de aluno, eu observava muito o professor que era gestor, na época o professor Arnoldo, ele gostava muito dessa interação entre os funcionários e eu ficava observando a forma dele trabalhar, porque nas escolas onde eu estudava não era assim e, de repente, na escola federal, eu fiquei admirada... porque normalmente é todo mundo fechadinho no seu lugar.

K: Na sala do diretor [risos].

II: E só vai lá quando é pra bronca, tanto o aluno como funcionário, e ele não ele interagia muito no ambiente escolar, e depois ele me chamou pra trabalhar na secretaria da própria gestão. Então, isso dali foi uma escola muito importante pra mim e a primeira vez que a nossa escola ganhou um prêmio gestão aqui no município. Eu fui logo agradecendo a ele, dizendo “olha, muito do que eu to fazendo aqui é porque eu observava você, então você foi meu maior professor” [risos].

K: Que legal. Você fala que a história trouxe mais esses links, das questões políticas de não separar, esse link de tá tudo relacionado e a pedagogia, a questão das aprendizagens né, que cada uma tem uma forma de aprender e tal, isso pra sala de aula e pra gestão, a vivência mesmo, e num ambiente de gestão. E dentre todas essas formações, tu considera que alguma delas te forneceu algum preparo para atuar numa escola do campo?

I1: Não [enfática].

K: Não, né? Quem te deu esse preparo, claro que sua vivência né, mas você consegue identificar em um local e aí eu falo da sua vida, esse olhar? esse preparo?

I1: Olha, geralmente a gente aprende fazendo. Na verdade, como gestor eu não sei se aí pra fora tem uma orientação... é seguir o que o chefe maior diz né e fazer, então... [pensativa]

Eu sempre tento me guiar assim pela gestão participativa, procuro estudar sobre isso, procuro exemplos de outras escolas que trabalhem com a gestão participativa para fazer meu trabalho dentro da escola, mas dizer, assim, que passei por alguma formação...

K: Que teve esse olhar para escola do campo, não, né?

I1: Não.

K: Você acha que tem essas diferenças? São necessárias essas diferenças? Eu sou gestora de uma escola do campo e gestora de uma escola na cidade?

I1: Eu acho que o que vai mudar aí é a questão de localização mesmo, assim de... lá você está inserido num ambiente, e vendo as necessidades daquele local, das famílias daquele local, aqui você está inserida em outro ambiente, mas a forma de gestão, a forma de ver o outro, a forma de levar o ensino pro aluno, a aprendizagem, os conteúdos, eu creio que não há diferença, porque eu creio que a educação, seja o ambiente que ela estiver, é educação.

K: Você acha que esse pensamento, é isso né? Paulo Freire fala isso, não deveríamos ter essas diferenças né, educação popular, do campo, porque educação deveria ser para todos, mas você acha que, por exemplo, a sua atuação, mesmo pensando os contextos e as necessidades que você falou dentro de uma escola do campo e dentro de uma escola da cidade, seria diferente não com relação a como você vai tratar o outro, mas por conta dos contextos diferentes e as necessidades que cada local tem...

I1: É, aí há uma diferença, não essa diferença que a sociedade nos traz, de que lá no campo é mais atrasado, que não precisa ser tão específico, avançado, porque eles não vão compreender

K: Não é esse olhar inferiorizando.

I1: Inferiorizando, isso mesmo, mas há uma diferença, não sei nem que palavra usar para te dizer isso, mas a própria forma de vida, o modo de olhar, você observa as pessoas de uma forma diferente, a cultura é diferente... Lá a vida é um pouco mais sem pressa, existe a

necessidade do conhecimento, mas não daquela forma acelerada que é na cidade, tem diferenças sim, as coisas acontecem no campo conforme a natureza, conforme o horário da natureza, e você tem que respeitar o que a natureza nos oferece, tem o tempo certo de fazer as coisas, e você não pode passar na frente dela. É mais ou menos uma visão indígena, a natureza é a vida deles; se você começar a agredir muito, você vai ficar sem. Eles têm essa compreensão, o homem do campo. Vamos dizer que a agricultura familiar ainda vê assim, o agronegócio não vê mais porque ele já tá fazendo a frente né, ele não tá respeitando nada, então eu penso que há, sim!

I1: Quando você fala, né [pausa], eu pergunto se você acha que teve algum preparo nas formações para Educação do Campo e você diz “não”, me fez pensar nessas diferenças... Então a gente pode pensar que talvez, não generalizando, claro, mas que talvez essas formações pensam um professor que vai atuar na cidade? Sem pensar esses fatores que você falou tipo sem pensar o tempo daquele espaço, a importância da terra para aquelas pessoas e para todo mundo, porque não é só para aquelas pessoas né?! Você acha que a formação, ela pensa, as que você vivenciou e sem generalizar, claro, a partir de um professor que vai dar aula para todos, pro campo, pra cidade, pro indígena, ou ela pensa um professor que vai dar aulas na cidade, para esse público da cidade?

I1; Acho que a academia está mais voltada pro público da cidade, muito [pausa] em caixinhas... eu vou seguir aqui então eu não preciso saber disso daqui, muito mecanizada né, eu só consigo fazer isso e a Educação do Campo é algo que você precisa ter um olhar mais amplo.

K: Você acha que na Educação do Campo você consegue ter esse olhar mais amplo né... quem dar aula na Educação do Campo vai saber dar na cidade...

I1: Vai saber dar aula na cidade

K: Quem dá aula na cidade vai saber dar aula na Educação do Campo?

I1: Ele vai mais fechado pro campo.

K: O campo vai mais aberto para a cidade?

I1: Vai mais aberto porque o campo, se você for olhar, você não precisa ser especialista em todas as áreas, mas você precisa saber um pouco de cada área e na cidade, vamos dizer assim, eu sou só conteudista, é assim que tá acontecendo hoje. Não é para ser assim, eu penso que a cidade deveria ser aberto, da mesma forma que a gente vê a Educação do Campo, tanto que a LEDUCARR trabalha Ciências Humanas, da Natureza e ciências

K da matemática... não lembro [risos].

II: Ciências Humanas é junto com Matemática... também não lembro direito [risos], mas, assim, Ciências Humanas você abre um leque, trabalha várias áreas dentro de Ciências Humanas e Ciências da Natureza também abre um leque muito grande, e é isso que o homem do campo precisa, ele precisa desse leque de conhecimento. Se você for conversar com meu pai hoje, meu pai tem só até a quarta série e foi assim as freiras passaram ele antes do tempo [risos], mas analisando o nível de conhecimento que ele tem, você diz “Nossa, essa pessoa poderia ter sido uma professora universitária, poderia ter sido um engenheiro”, por que ele tem o conhecimento, ele olha assim para algo que você nem imagina que daquilo possa surgir outra coisa, ele constrói outra coisa; ele tem setenta e quatro anos e a mentalidade dele é como se tivesse quarenta, trinta... Eu vejo a Educação do Campo dessa forma, que as pessoas consigam olhar e enxergar várias possibilidades dentro daquilo ali né? Até uma forma de você preservar a terra, o meio ambiente, você, nessa forma, né, no leque mais aberto e não dessa forma, estudar a equação de segundo grau e só aquilo: para que que serve aquilo mesmo? Tem que ter um relacionamento, pelo menos aqui na cidade eu não vejo isso acontecer, ela nunca sabia para que ela ia usar aquilo o professor nunca comentou como usaria na vida social dela né...então não sei onde que tem que mudar aí [risos], mas tem que mudar.

K: E você acha que o modelo que você considera que é assim que tem ser a Educação do Campo está chegando mais na cidade ou modelo que vigora na cidade está chegando mais ao campo?

II: Acho que o modelo da cidade está bem presente no campo, muito fechado, tanto que os nosso alunos hoje não veem possibilidades de dar continuidade na vida dele lá no campo. Ele pensa em sair, teve em dois mil e quatorze eu acho quinze foi uma atividade da pós graduação que a gente precisaria ministrar um trabalho de campo com os professores. Nessa época, a gente foi para Campos Novos já que aqui a prefeitura não abriu pra gente fazer. A gente gostaria de fazer aqui no P. A. e a prefeitura não abriu, e aí a gente conseguiu um grupo de professores em Campos Novos. Lá, a gente deu início ao trabalho. Era um grupo de colegas orientado pela professora Alessandra e a gente deu início ao trabalho. Começamos com uma pergunta (o que era educação no campo?) para elas, foi feita a caixinha do tempo e tivemos uns quatro encontros com elas e, quando chegou ao final, elas disseram “Meu Deus, como estava enganada esse tempo todo que eu trabalhei com as crianças e com os adolescentes”. Aqui eu trazia uma visão muito urbana para eles e eles não vivem isso, né? E ela disse “eu poderia tá trabalhando a questão de área com o próprio lote do pai do meu aluno e nunca fiz isso... foi preciso vocês virem aqui trazer isso pra gente e como ficou mais fácil o trabalho porque o aluno entendia medidas de área de uma hora pra outra, porque ele já vivia aquilo, ele

media as linhas que eles iam plantar na roça”...Então, depois, quando precisava fazer outra medida de área, o aluno tirava de letra, porque era parte da vida dele. Ficou significativo então e foi bem interessante aquele curso

K: Essa formação foi pelo PRONERA e a prefeitura não abriu para ser aqui?

II: Isso.

K: Já teve um curso parecido para as professoras do P. A.?

II: Não.

K: A secretaria oferece alguma formação ou material pensado na atuação do professor, do campo?

II: Não, as formações que a gente recebe lá é baseado na proposta que eles têm do ensino estruturado. Então todas as informações que tem eu já me nego a participar, eu já não vou mais e digo “professoras vocês vão lá cumprem o horário, né, vocês participam porque senão é descontado do salário” e elas tem que ir, mas é um planejamento que não tem sentido nenhum, tanto que lá na escola Aureliano nós adotamos um outro planejamento. É trabalhado com o livro didático que eles mandam do ensino estruturado? É, mas a gente tenta transformar aquilo em algum significado para as crianças, porque o planejamento deles é página tal e número de atividades, se você não conhece o livro de cabo a rabo, você não sabe o que o menino tá estudando. Aí o menino alcançou as metas, aprendeu tal conteúdo, se você não estiver no dia a dia com aluno, você não sabe o que ele aprendeu ou não são essas as formações que a gente recebe lá.

K: E na escola, vocês preferem trazer significado, faz o livro porque tem que fazer, tem que prestar conta

II: Tem que prestar conta.

K: E vocês pensam no planejamento.

II: Até quando eu fiz uma fala aqui no seminário, apresentamos slides e apresentei vários projetos, e teve uma professora que disse assim “Meu Deus, como que vocês dão conta de tudo isso”, mas é assim, é a questão de que uma prática que eu comecei a trabalhar com os professores e eu acho que deu um pouco do resultado. A gente pega o conteúdo que tá no livro, o que é proposto pelo livro e que o aluno precisa aprender e transforma num projeto e, com esse projeto, o aluno consegue interagir mais com o conteúdo e ele próprio vai construindo o conhecimento dele.

K: E vocês conseguem trazer aspectos da realidade?

II: Isso, trazer aspectos do local onde ele vive, da realidade com os materiais que ele tem à sua volta, fazer essa relação do que ele tá usando, mais voltado pra realidade dele mesmo,

você pega o conhecimento prévio que ele tem e vai acrescentando novos conhecimentos: “ah, mas então é assim né, professora, que funciona, eu pensei que ia só até aqui, não mas dá pra ir mais adiante” e ele mesmo vai construindo o conhecimento dele. Não foram todos os professores que conseguiram compreender, mas tão conseguindo, né, mas, também, já é um trabalho que são cinco anos que eu to tentando [risos], então ele é a passos lentos, mas que a gente vê na criança o resultado.

K: Então vocês fazem mais projetos, né?

I1: A gente trabalha muito com projetos, dá um trabalho maior! Então a primeira coisa é convencer o professor a vestir a camisa, porque ele vai ter mais trabalho, mas você vê o brilho no olhar das crianças depois.

K: Aí o professor fica feliz né [risos].

I1: Com certeza, elas chegam lá na sala depois dizendo “menina aquele fulano não lê nenhuma sílaba, hoje você vê a fluência dele?” Pois é, professora, parabéns, muito bom, né [risos], então até a gente fica emocionada de ver a professora emocionada com os alunos dela.

K: Se fosse só livro né? Que não é nem daqui, é do sudeste, né?

I1: É daquela região lá.

K: Então você pega e transforma em projeto, você lembra algum nome dos projetos?

I1: Sim, eu tenho [pausa] um muito legal que a professora fez lá.

K: As professoras que fazem os projetos? Você também?

I1: No começo era a gente mesmo que fazia os projetos, agora elas já têm a iniciativa de elas mesmas fazerem. Um dos projetos que achei muito interessante foi a professora do terceiro ano que fez: ela montou um livrinho com os gêneros textuais, a partir das falas das crianças, das cartinhas que eles iam escrevendo ela montou um livrinho com o gêneros. Então, eles iam conhecendo o gênero e já escrevendo, aprendendo a escrita de poemas de receita. Eles estão craques nos gêneros textuais [risos]. Era algo, assim, que, no livro, era muito fragmentado e cansativo, porque eles liam e repetiam aquela mesma atividade pelo ano todo e se tornava mecânico pra eles que, quando chegava o final do ano, você pedia esses texto para classificar, ele não sabia, agora eles que constroem os textos.

K: Eles constroem textos a partir da realidades deles?

I1: Da realidade deles, eles vão observar, às vezes a professora dá uma volta por lá com eles e remete eles a imaginar o próprio lote deles.. “ai, a minha mãe fez uma plantação assim, assim” e a professora pergunta: ah, e como é que faz? Qual o passo a passo? vamos escrever?

K: Aí coloca na forma de texto, poesia, receita...

II: Isso, a partir da fala deles em sala transforma numa aula, aí a questão de jogos matemáticos também, sanamos essas dificuldade com os próprios alunos construindo os jogos com material reciclável, que a gente um projeto maior na escola que a gente chama de projeto raiz, o tronco da árvore, né, que a gente chama hábitos saudáveis.

K: Os outros projetos meio que nascem dele?

II: Isso, desse hábitos saudáveis começa a questão alimentar, a gente trabalha horta da escola, o jornal da escola, a preservação da natureza, que é tudo ligado ao ambiente, os jogos matemáticos, teve os jogos que foi a culminância no dia das crianças, que foi soletrando tudo voltado para ela, eu digo “gente não vamo longe, parte da realidade deles, de palavras que eles usam no cotidiano, depois a criança vai aprimorando”, agora eles estão aprendendo, precisam ter essa base precisam aprender.

K: Até para ela ter uma raiz, né, naquele aprendizado.

II: Com certeza, e dali se ramificam vários projetos conforme as necessidades que a gente vai tendo na escola. Teve uns probleminhas de socialização, interação entre os colegas, partimos para um projeto, “Xô preconceito”, e aí vai nascendo [risos].

K: É uma árvore realmente, né [risos], então pra você o material do IAb não contempla tanto a realidade dos meninos e a forma que você encontrou de trazer essa contemplação foi através de projetos né?

II: Isso, aprender a partir do que se tem.

K: E onde é que você busca, para lidar com suas professoras, né, esse conhecimento pra sentar com elas planejar?

II: Paulo Freire, apesar que o momento é muito difícil reunir o grupo todo na escola, umas trabalham em outras escolas e a maioria trabalha na cidade. Seria essencial pra gente sentar né, mas elas moram em Boa Vista e a distância fica inviável né, e o valor que ganha... então, eu compartilho muito material com elas, uso *Google meet* para fazer uma reunião, a gente mostrar os projetos, divide juntos e, muitas vezes, as conversas acabam sendo particulares, individuais, de momentos que temos na escola e eu tento muito levar a pedagogia de Paulo Freire para eles. Teve um professor que chegou há um tempo na escola para trabalhar com Educação de Jovens e adultos e eu disse “olha, a gente vai trabalhar na perspectiva freiriana”, e eu vi que o professor ficou muito aéreo e falei “você estudou Paulo Freire na graduação né”. Ele disse “professora, vou lhe ser bem sincero, muito pouco”, e eu fiquei pensando, “nossa, e Paulo Freire é brasileiro, né”.

K: Fora do Brasil faz um sucesso [risos].

I1: Parece que tem algumas instituições que nem falam nele né, Então é um trabalho que a gente vem fazendo aos poucos, mas eu tento levar essa raiz pra eles.

K: Pra gente finalizar aqui nosso papo, com é que tu entende que deva ser a atuação, prática, práxis, dos professores, dos profissionais que atuam nas escolas do campo, com relação às necessidades do campo, pensando o campo não só com uma escola, mas pensando todas as dimensões que abrangem aquele espaço, como você entende que deve ser a prática desses educadores, como deve ser a atuação deles dentro dessa escola, incluindo você, claro, que tá lá.

I1: Eu acho que, primeiro, a gente precisa voltar à academia [risos], para trabalhar a realidade da gente, que não é fácil. A gente foi educado pra trabalhar pra seguir cópias, cumprir regras, pra não olhar pro lado, a prática do professor, eu penso que a gente deveria trabalhar mais nisso sabia?! A gente precisa ser mais dinâmico, a gente precisa estudar mais, se doar mais, interagir mais com a comunidade que a gente tá inserido, penso que... na verdade, todas as escolas precisam, mas para trabalhar no campo você precisa ter um olhar mais voltado para essa área mesmo, ter uma compreensão do que é o ser humano que vive no campo, que não está lá, que ele vive lá, que ele é de lá, até pra você poder levar isso para o aluno, para não ficar naquela questão do êxodo rural. A gente estudou tanto isso em história, êxodo rural, o que é o êxodo rural? Aaahh, as pessoas que são obrigadas a sair do campo e ir pra cidade... mas, por quê? Então, o professor, ele tem que ser um pouquinho mais crítico e trabalhar mais a educação humanizadora.

K: Você fala no aspecto de voltar à academia para pensar nessas formações?

I1: Para pensar essas formações [pausa]. Não sei se precisaria voltar, acho que, se a entidade mantenedora, a própria secretaria de educação do município fizesse um trabalho com os professores que estão hoje no campo, com uma educação voltada, um olhar voltado para o campo, eu creio que já melhoraria bastante.

K: Então, além de pensar quem tá formando agora, pensar a formação continuada?

I1: Quem já está, porque até que forme consiga entrar no mercado de trabalho e vá pra lá é um processo bem longo e a gente tá formando gerações aí, ainda mais com as políticas do estado, que a menina até passou no concurso e não deixaram ela assumir né. Então é algo complicado, é um processo longo. Eu acredito que tem meios de melhorar antes disso ainda, basta a entidade mantenedora abrir os olhos também pra isso né, abertura, porque as pessoas que vão trabalhar no campo, as meninas moram aqui na cidade. Da saída da cidade até a escola são setenta km, então elas já tem uma vontade muito grande nelas, de ir de fazer esse descolamento, chegar lá e trabalhar com o aluno. É um desgaste você ir e voltar todo dia,

então eu creio que, se a gente levasse uma proposta assim pra elas, tirasse um tempinho pra fazer essas formações, volta para isso, ao invés de estar ensinando aquele ensino estruturado, com um outro olhar de educação, na perspectiva freiriana. Nós temos vários educadores, autores que falam sobre Educação do Campo que, com certeza, já melhoraria muito essa questão de formar um aluno mais crítico, pesquisador.

K: Talvez uma articulação maior da universidade com a própria instituição mantenedora para pensar essas formações?

I1: Na fala dos professores aqui da universidade, a prefeitura é o local mais complicado para acesso né, até pra pesquisa de graduando, as escolas municipais não têm muita abertura para a universidade federal, ela dá mais abertura pras instituições privadas

K: Que segue a mesma linha né?

I1: Pois é, e aí lá para nós também, a gente já teve estagiários lá na escola, mas de instituições privadas.

K: Também tem a questão da situação financeira dos estagiários da instituição privada para dos alunos da universidade pública, às vezes a condição de ir até lá...

I1: Também né.

K: Na época que você fez a formação pelo PRONERA, foi conveniado com a UE né e o município já não abriu p fazer essa formação com os professores, né, pode ser uma coisa que vá além...

I1: Não é só questão física, questão financeira, eu creio que é linha de pensamento mesmo, né? E, também, porque eles estão com esse programa né, que é um programa importado [risos]?!

K: Importado [risos]; então você acha que a atuação desse professor deve passar por esse olhar mais amplo, humanizado, político?

I1: Político!

K: Entendi.

I1: Tem essa campanha né das escolas apolíticas [risos].

K: É um desserviço.

I1: Mas a política não é questão partidária, é a questão crítica, a questão do olhar da organização, da amorosidade que o Paulo Freire fala, mas aí você vai tá criando questionadores, o que não é bom pra eles [risos].

K: É verdade [risos]. Quando você fala, me lembra quando você estava falando do assentamento lá do MST e eu fiquei com essa sensação de que era uma grande escola, organizada, que pensa a questão política, que pensa saúde, que pensa direitos e a educação.

Também veio disso né, e aí eu te pergunto: você acha que os professores que a gente tem hoje, partindo da sua realidade, né, os professores da sua escola, conseguem articular tudo isso como era tão bem articulado lá quando vocês discutiam nos núcleos?

I1: Acho que sem eles passarem por uma formação não, eles não conseguem articular, eles precisam passar por um tempo, não precisaria ser muito longo, mas, pelo menos, uma iniciativa que abrisse os olhos né, que eles sentissem a curiosidade pelo menos de tá estudando mais sobre isso.

K: Na verdade, a atuação do professor do campo deveria ser a atuação de todo professor né.

I1: Todo professor.

K: Obrigada, foi ótima nossa conversa, nosso bate-papo.

I1: Espero ter ajudado.

K: Com certeza, me ajudou demais [risos]; vou encerrar aqui nossa conversa de duas horinhas.

I1: Obrigada, eu que te agradeço.

ANEXO C: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DO INFORMANTE 2

Transcrição da entrevista

Informante 2: Célia

Data da entrevista: 23 de novembro de 2022

K: Pronto, flor do Murupu, meu nome é Kamilla. Como você já sabe, a gente vai fazer a parte da pesquisa de campo do mestrado em que a gente pesquisa sobre Educação do Campo e a pesquisa acontecerá aqui no assentamento P. A. Nova Amazônia. Eu vou pedir a sua autorização gravada, para a gente poder gravar essa entrevista. Você me autoriza a fazer a gravação desta entrevista?

I2: Autorizo sim.

K: Pronto, flor, a gente vai fazer uma entrevista aberta, é mais uma conversa mesmo. Eu trouxe alguns pontos aqui, mas é mais para direcionar nossa conversa. Nosso interesse é conhecer a sua trajetória mesmo, saber como você chegou aqui, como essa professora que você é dentro da Educação do Campo. Então, de início, meu primeiro objetivo é conhecer um pouco mais sobre você, sobre a sua história, e lhe pergunto como você se apresentaria, pensando em você, professora flor, diretora, moradora do assentamento, como você se apresentaria? Como você se apresentaria?

I2: Então, eu, Flor, ah, sim, minha trajetória de vida, assim [pausa]... Primeiro, eu sou maranhense, estou aqui em Roraima desde 1995, sou mãe de dois filhos, casada, cheguei aqui em Roraima com dois filhos e só o Ensino Médio, e nesse período não trabalhava fora e o tempo foi passando. Em 2003, na verdade 2001, o meu marido se inscreveu em um Programa do governo Federal para Assentamento já que, em 2003, ele participou dos acampamentos, ficou um período aqui acampado em frente à fazenda e, em dezembro de 2003, nós fomos assentados.

K: Quando ele ficou acampado aqui, na época, já era fazenda Bamerindus?

I2: Era Bamerindus, a fazenda, na época, era uma fazenda do grupo Bamerindus e contam que esse banco tinha uma dívida com o governo federal, aquela questão toda, e aí foi indenizado e as terras colocadas para reforma agrária, e nós fomos assentados em dezembro de 2003.

K: Depois dele participar dos movimentos aqui?

I2: É, ele participou desse movimento para o assentamento, na verdade um movimento específico para o assentamento, com pessoas que estavam em busca de conseguir um espaço para suas moradias. Depois aí teve junto o pessoal da FETAG, da CAR, mas esse movimento foi iniciado pelas pessoas mesmo, que se reuniram e ficaram um tempo lá na cidade reunidos,

e depois vieram pra cá pra frente da fazenda. Eu não vim nenhuma vez pro acampamento, mas ele ficou um tempo, aí desistiu, depois voltou novamente e fomos assentados em 2003, como já falei.

K: Aí você chegou aqui para morar mesmo, em 2003?

I2: Não, pra morar mesmo [pausa]; nós viemos me 2033 recebemos o espaço né, o lote, e aí ficamos nessa, vai, vem trabalha um pouco, porque aqui era tudo muito deserto e só existia as sedes das fazendas e os outros espaços de terra. Era tudo muito deserto, não tinha água, não tinha energia e cada uma que pegava o espaço tinha que cavar o poço. Quando foi em junho de 2004 e nós já mudamos. Nesse período, a gente tinha uma casa na cidade e vendemos para construir um espaço aqui; como a gente tinha duas ficou uma lá e vendemos uma pra gente poder construir mais ou menos pra gente poder se mudar, mas foram tempos bem difíceis, porque, pela lei da reforma agrária, que diz que se você vai assentado e aí tem todo aquele apoio, não foi isso que nós vivemos na prática, como se dizia, tudo que se foi se desenvolvendo foi assim uma forma de resistência, mesmo porque não é fácil você sair da cidade onde você já tá acostumado com uma vida na cidade, com energia, com água gelada. Na época, eu já tinha tido oportunidade de ter internet em casa e aí deixar tudo de lado e vir parar num lugar sem energia, se precisou cavar um poço onde passamos mais de um ano sem energia, então, assim, foi mesmo uma questão de força de vontade né, dois filhos ainda estudando, que precisou ficar com a avó por conta do momento.

K: Mas vocês vieram para cá motivados por um desejo de morar no campo? Seu marido tinha muito esse desejo?

I2: Eu acredito que o desejo, mas foi de possuir a terra, o desejo maior foi de possuir a terra. Porque eu sou de uma família que vivia no interior, eu nasci e cresci no interior. Quando a gente começou a estudar na cidade, a gente ia, mas voltava pro interior. Meu pai e minha mãe sempre foram do interior, depois que os filhos estavam todos crescidos foi que eles mudaram para cidade, mas o meu marido, ele nasceu e cresceu na cidade, então acho mesmo que foi mais por aquele desejo maior de possuir a terra e o tempo foi passando, nasceu aquele amor pelo local, porque, pra mim, que já conhecia como era morar no interior, não foi tão difícil mas, pra ele, que não sabia, foi difícil, mas nunca desistimos.

K: E nesse meio tempo, você tinha só o Ensino Médio; e quando foi que você pensou na Educação do Campo? Em se formar? Pós-graduação?

I2: Quando nós mudamos aqui pro assentamento, no início de 2004, já havia pelo Incra uma programa né, o PRONERA, que era para a formação de pessoas que moram na reforma agrária. Então, logo que surgiu, eu me inscrevi, mas parecia sonho, porque era, assim, uma

coisa tão pouco falada e aí nós mudamos em junho e quando foi, assim, logo no início de julho, meu marido foi lá no INCRA e aí disseram: “olha, a prova do vestibular vai ser final de semana” e aí eu fiquei “poxa, mas como assim, ninguém divulgou nada pra estudar”. Mas fui mesmo assim, pra cá eram seis vagas distribuídas para o assentamento, aqui eram seis vagas e 36 pessoas inscritas. Aí, eu fui fazer a prova, as pessoas que estavam por aqui eu pouco tinha conhecimento e aí quando saiu o resultado, aí tinha que ligar pro INCRA para saber o resultado e eu pensei “ligo ou não ligo” [riso]. Aí liguei e a moça disse “iiih passou pouca gente como é seu nome?” e eu “ai meu Deus, vou dizer meu nome” [risos]. Aí, quando eu falei, ela disse que podia arrumar as malas, que já iríamos viajar final de semana para Manaus, porque era lá em Manaus que a gente fazia a faculdade. Na época, a gente viajava pra Manaus, aí tinha ônibus, alimentação e tinha todo esse apoio.

K: Qual era o curso?

I2: Normal superior, e aí iniciei em julho de 2004. No primeiro momento, ficamos em Manaus julho e o mês de agosto, parecia uma eternidade fora de casa. Meu marido aqui sem energia, sem nenhum rádio para ouvir nada, meus filhos na cidade com a avó porque estudavam [pausa]. Aí eu fiquei lá e, quando a gente retornava, trazia todo um material para estudar durante o período que ficava em casa. Era na pedagogia da alternância e, quando era janeiro, dia dois de janeiro, arrumava as malas novamente e voltava pra Manaus, e aí ficava janeiro, fevereiro e março. Eu tinha um calendário que todo dia eu marcava um dia, ia marcando lá [risos], muito tempo longe de casa... Aí, foi quando em 2005 já passamos a ficar aqui em Rorainópolis, algumas professores vinham de Manaus e ficavam em Rorainópolis. Era uma turma com duzentos alunos, cem de Roraima e cem da Amazônia, e aí foi separado: ficou os cem de Roraima aqui em Rorainópolis, divididos em dias de cinquenta alunos, do sul do estado e do norte do estado, e as turmas do Amazonas ficaram lá na UEA. Durante esse tempo, ficamos estudando lá em Rorainópolis e São Luiz do Anauá. Isso foi de 2004 até 2008 e, quando foi em 2008, nós íamos concluir em junho a defesa. Foi mesmo no começo de agosto e em abril houve o concurso do município e aí eu fiz o concurso e passei. Como eu não tinha título, eu fiz, passei, mas fiquei com classificação mais distante. Aí em 2009 fez chamada e eu não entrei, 2010 fez outra chamada e eu também não entrei e, em julho de 2010, teve outra chamada e eu entrei e, nesse processo em que eu estava aguardando, houve uma oportunidade e fui trabalhar na escola agrotécnica, como coordenação de estudante, que também havia uns alunos que faziam curso pelo PRONERA na forma que eu fiz, também na pedagogia da alternância, só que o deles era técnico. Mas eles vinham, ficavam uma

temporada e voltavam nesse sistema, e eu trabalhei na escola agrotécnica e aí, em 2011 eu já passei a trabalhar no município.

K: Mas no município foi trabalhar na cidade ou veio direto pra cá?

I2: Não eu fui direto pra cidade porque em 2009 foi a primeira turma da Educação Infantil aqui no assentamento e quando eu fui chamada não havia vaga. Eu ainda tentei, fui trocar com a professora que vinha da cidade pra cá, mas ela não aceitou na época. Aí, no ano seguinte, 2011, eu já fui lotada aqui. Era um pequeno espaço na universidade federal, um local perto da EAGRO e estou aqui até hoje [risos].

K: Você entrou como professora?

I2: Entrei como professora. Como no período não era uma escola, mas nós éramos um anexo da escola Balduino, não sei se você conhece, e aí eu entrei como professora. Aí, logo em seguida, a gestora da escola Balduino me nomeou, com uma portaria interna, como professora responsável do anexo e fiquei trabalhando como professora responsável até 2017. Aí o professor responsável responde por tudo na escola e ainda é professor de sala de aula, tem todas as demandas. Aí em 2012 eu fiz o concurso novamente do município e aí passei novamente e assumi, com outra matrícula, e tenho dois contratos com o município.

K: Bacana, então podemos dizer que a sua vida na educação começou aqui né?

I2: Mais ou menos, eu também tive outra experiência com Educação lá em Imperatriz, no Maranhão, quando eu terminei o Ensino médio. Naquele tempo não tinha tanta exigência e eu fui trabalhar numa escola particular dando aula, a minha formação de ensino médio era na área de contabilidade e não tinha nada a ver, mas trabalhei, aí depois tive outras experiências... Trabalhei com adultos naquele telecurso, trabalhei em casa com reforço, porque quando meus filhos nasceram eu fiquei com eles, trabalhar pra deixar meus filhos nunca deixei, já deixava quando fui pra faculdade, mas eles já estavam adolescentes, mas uns adolescente que graças a Deus, Deus me iluminou e eu soube orientar para, quando eu precisasse me ausentar, eu não tivesse aquela preocupação e, graças a Deus, deu tudo certo e, então, assim, tive essas outras experiências, assim, não formada, para educação com graduação, com a formação do ensino médio.

K: A educação já estava ali né? [risos] Já lhe chamava...

I2: Sim [risos], e eu gosto muito, sou apaixonada pela Educação, porque faço e faço com carinho, gosto muito do que faço e gosto da sala de aula. Hoje estou na gestão, gosto de fazer o meu trabalho na gestão, mas não tenho problema nenhum se precisar ir para sala de aula [pausa]. Às vezes fico indo nas salas, levo alguns materiais, levo informações para os

professores e se precisar voltar estou aqui e volto com todo carinho e dedicação ao meu trabalho.

K: Que bom. E, no caso, assim, o processo de Criação do P. A. nova Amazônia, você chegou depois, um pouco, do processo de criação, mas entrou num novo programa de assentamento, não é isso?

I2: Não, esse processo, quando nós nos inscrevemos para receber um lote, foi nos ofertado em outros lugares e não aceitamos devido à distância. Quando teve o acampamento aqui, essa fazenda ainda não estava liberada. O acampamento foi antes da fazenda ser liberada para Reforma Agrária, inclusive existia uma corrente lá na frente que eles nem poderiam adentrar. É tanto que se ficou oito meses na frente da fazenda e foi quando as pessoas entraram e fizeram o acampamento ali onde hoje é a escola agrotécnica. Era a sede, onde funcionava a escola da fazenda, tinha um posto de gasolina, tinha aqueles moradores mais próximos da sede, desenvolviam trabalhos de escritórios, coisas assim. Esse espaço aqui (escola José David) eles chamavam de curral. Toda essa estrutura que hoje virou escola era uma estrutura da fazenda, porque essa fazenda era muito grande, existiam vários espaços chamados de curral, onde ficavam os vaqueiros que cuidavam daqueles animais, e nos polos três, e quatro tinham estruturas semelhantes. Próximos da sede ficavam esses outros trabalhadores mais próximos, professores que trabalhavam na escola, que a escola antes era paga pelo dono da fazenda, depois que ela passou a ser uma escola estadual.

K: Antigamente, isso era responsabilidade do fazendeiro, né?

I2: Isso, o fazendeiro tinha a responsabilidade de bancar a escola para os filhos dos trabalhadores.

K: Você ainda tem contato com professores daquela época?

I2: Sim, tenho contato, eu trabalhei junto com ela ainda, não foi a primeira professora, mas a professora Dora é uma professora bem antiga na fazenda. Ela contou pra mim que chegou para morar na fazenda em 1988. Ela chegou aqui do Piauí para morar aqui e foi morar no bairro Asa Branca. Ela já tinha o magistério, disse que foi morar numa casinha e já tinha um filho, e disse que, quando a chuva vinha lá dentro, já estava tudo molhado, e ela disse que estava procurando um trabalho. Aí uma pessoa levou ela na secretaria de educação e, quando ela estava lá, ela disse que entrou um senhor e falou que a professora tinha ido embora e que queria uma professora e a secretaria da época perguntou se ela queria ir pra essa fazenda trabalhar e morar lá. Aí ela perguntou que dia ele ia voltar e ele disse que no dia seguinte e ela disse que, então, ele aguardasse até amanhã, que daria a resposta e disse com conversou com o marido e ele disse ok. Ele desempregado ela também, aí vieram, ela disse que passaram dois

dias pra chegar aqui, porque não tinha essa estrada de chão, esse acesso [risos], e ela chegou, foi trabalhar, dar aula ela também ela é muito apaixonada pela educação, pelo trabalho dela. Foi muito tempo gestora da escola do estado e hoje ela é aposentada federal, trabalhou na universidade federal por um tempo com os menos projetos do PRONERA, com alfabetização de adultos. Ela tem toda uma história, então é uma professora da época da fazenda que eu tenho acesso. Tem professora aqui da escola que trabalhou na fazenda, quando ainda era fazenda e esses dia, com a feira de ciências, o tema era Brasil 200 anos, e aí dei ideia pra professora trabalhar com as crianças “o lugar onde vivo” e eles fizeram esse resgate do tempo da fazenda até essa transição. Nosso trabalho não foi selecionado, mas eu considerei a história muito linda e o trabalho muito bacana.

K: Com certeza!!! que bacana!

I2: E aí eles fizeram todo o mapa, desenhou essa servidora que morou na fazenda, outro servidor que morou, também, na fazenda, essa servidora também contribuiu bastante com a história.

K: E com certeza teve muito significado para as crianças.

I2: Sim, eles aprenderam muito, que, quando eles chegaram aqui, a família deles nem nascidos eles eram. Assim, foi um conhecimento muito bacana e eles ficaram muito empolgados.

K: Então, na feira, eles fizeram esse resgate né? Poxa, que bacana. Flor, e você fala que eles ficaram oito meses acampados aqui; você consegue perceber uma relação forte desse movimento que eles tiveram para fazer parte do assentamento, para ter os lotes, você considera que esses movimentos foram importantes para a consolidação da Educação do Campo? Você percebe uma relação das lutas dos movimentos sociais para consolidação da Educação do Campo dentro do P. A.?

I2: Essa questão dos movimentos, a gente sabe, assim, que que tudo é uma ligação, uma rede. Nós sabemos que tem pessoas muito bem intencionadas e sabemos que que tem pessoas que estão ali com o intuito de se apropriar de algumas coisas, e aquela contribuição que é significativa a gente também não pode deixar de considerar. Primeira parte da questão de ter buscado esses cursos já que, até então, não existia nenhum curso voltado para educação do campo em nível superior pelo PRONERA. Até então, tinha formação, mas era aquela formação da alfabetização e os movimentos sociais começaram a buscar então. Assim, foi uma contribuição muito significativa. E a nossa formação, ela aconteceu de uma formação sempre voltada para o campo, porque se sabe que, a academia, ela não forma para o campo, tudo que se é tratado lá é pensando no urbano e não se trata de campo. O professor,

coordenador do nosso curso, Evandro Ghedin, uma pessoa com vivência do campo, muito conhecimento, a família continua morando no campo, a professora Heloisa Borges, uma pessoa que não tinha vivência no campo, mas que criou identidade com o campo e defendia e, ainda hoje, defende. Então, esse nosso curso, a qualidade dele dependeu muito dessas duas pessoas, porque eles tinham uma responsabilidade com essa formação, que esses professores que estavam em formação pudessem contribuir com a localidade que eles estavam. Muitos de nós conseguiu trabalhar no campo, teve oportunidade, porque era uma pergunta que sempre era feita pelos movimentos sociais, quando estávamos na universidade era essa: quando vocês formarem, vocês vão continuar na localidade de vocês ou não? E a resposta que sempre a gente falava era o seguinte “olha nós não estamos nos formando só para nos formar, mas, se sabe que dependemos de concurso público”. Eu tive a sorte de morar em Boa Vista e passar num concurso e trabalhar na minha localidade, então, assim, eu tive essa sorte, outros colegas não tiveram. Outros passaram no concurso do município de Boa Vista, mas que moravam em Rorainópolis e teve que vir aqui pra trabalhar lá em Boa Vista. Então, saiu da sua localidade com sua formação para trabalhar no campo e acabou que não vingou [risos], vamos dizer assim. Quando os professores chegavam pra da aula pra nós, eles chegavam com o planejamento pronto, dentro daquilo que eles sabiam, e, muitas vezes depois da nossa conversa, eles mudaram e passaram a trabalhar dentro do conhecimento que eles tinham conosco, do nosso conhecimento, da nossa realidade do campo e eles reorganizavam o planejamento para trabalhar conosco, de acordo com a nossa realidade, não voltado para o mundo urbano, mas sempre fazendo essa ligação, porque o sujeito não fica ali estático. Hoje ele tá no campo, amanhã na cidade, mas, assim, uma formação que, se eu for trabalhar no campo, eu tenha aquele conhecimento, e se eu for trabalhar na cidade, eu ter o conhecimento desses dois mundos.

K: Aqui na escola a maioria dos professores moram no assentamento?

I2: A maioria sim, mas eu tenho professor da cidade também.

K: Você sente essa diferença do trabalho dos professores?

I2: Eu percebo a diferença do trabalho dos professores, assim [pausa], no sentido de, até mesmo os que moram aqui, no sentido de se apropriar porque, assim, você mora ali naquele lugar, mas, às vezes, você não conhece aquele lugar e eu percebo que, às vezes, eles têm uma certa resistência de conhecer porque [pausa] qualquer coisa que acontece na sala eles vêm “Célia, esse menino, ele tá assim”. Às vezes, ele conhece o menino dali, mas ele não conhece a família, o local onde vive, como é o dia a dia dele e, às vezes, a gente pensa, “não, porque eu moro lá, eu conheço” [pausa]. Não, às vezes você mora e não conhece. Quando eu fazia o

estágio, foi uma das coisas, assim, que eu percebi que, às vezes, você pensa que a pessoa conhece, só porque mora ali e, na verdade, você não conhece, e foi uma coisa que me marcou bastante, porque naquele dia era dia da água e a professora na sala que eu tava fazendo o estágio, ela era sobrinha da professora Dora, que eu falei. Então, ela estudou a vida toda ali na escola do estado, aqui dentro da fazenda. Ela conhecia isso aqui, mas aí quando veio o assentamento, quando veio as pessoas morar sem ter energia... aqueles alunos que chegaram para ali era uma realidade diferente [pausa] e no dia da água ela fez uma pergunta para eles, assim, que era mais ou menos que a água saia da torneira na casa dele e o aluno disse “tia, na minha casa não tem torneira”. Então você pensa que conhece, mas não conhece.

K: Então, você pensa que a dificuldade que você vê é que os professores, morando aqui ou não, têm dificuldade de se apropriar do lugar.

I2: Sim, eu entendo que eles têm dificuldade de se apropriar porque [pausa], os professores que trabalham aqui na escola, eles não tiveram uma formação de Educação do Campo, eles tiveram aquela formação para educação urbana. Então eles não fazem tanto de propósito, de caso pensado, mas, inconscientemente, a gente vai naquela nossa rotina do dia a dia, de casa pra escola, terminou minha aula fui para casa e acabou por ali, não procura muito se apropriar dessas questões.

K: No caso, os movimentos sociais buscaram esses cursos de formação, então provavelmente vinha, com o projeto de assentamento, cursos de formação voltados para essa área, certo?

I2: Sim.

K: Dessa época, assim, as coisas estavam ainda se organizando. Tem um fato, uma música, algo que te marcou, como essa história da professora, algo que te lembre um ano difícil né, sem energia, sem água... algo que hoje, quando você escuta, te leva de volta pra aquele lugar?

I2: Uma das coisas que, uma música que marcou muito esse tempo era o tempo da faculdade, que a gente tava vivendo esse vai e volta, né, era aquela música de Almir Sater: “Ando devagar porque já tive pressa”. A gente ouvia muito [cantoria de ambas] “ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais” [risos saudosos]. Era uma música que ouvíamos muito e, como estávamos longe de casa, dava aquela saudade. Foram tempos que hoje você olha para trás e pensa: como foi bom. O professor Evandro organizou um livro, nós escrevemos, com textos de alguns, e o nome desse livro foi o voo das borboletas. Eu tenho esse livro em casa e, no dia da nossa formatura, também escutamos muito a música do Victor e Léo.

K: [Cantoria] Borboletas vem e voltam...

I2: Foram muitas dificuldades, mas, quando você atravessa, mas quando você olha pra trás, você vê que foram mais vitórias do que obstáculos.

K: Tem obstáculos né, não adianta.

I2: É, mas a gente tem que olhar pra frente e seguir [pausa]. Eu costumo conversar com meu marido e falar assim que, hoje, a gente olhando para o assentamento, ainda consegue fazer uma relação de muita gente que chegou naquele primeiro momento aqui, mapear e vê que ainda tem muita gente aqui e eu digo pra ele que essas pessoas chegaram igual nós chegamos aqui, sem emprego com tudo difícil, sem energia, com filhos pra criar, um transporte de uma moto e, mesmo assim, continuou por aqui. Pode considerar igual esses pés de Caimbé, que a gente vê que o povo vem, queima e, quando dá amanhã, ele dá de novo [risos], tá com a folha verdinha de novo, podemos considerar como o Caimbé...

K: Porque foi difícil ficar né?

I2: Foi difícil ficar, então quem ficou é porque realmente ficou e teve aquele compromisso consigo mesmo de progredir, de ter uma propriedade para você e hoje muita gente já vive da sua própria propriedade, da terra, filhos que estuda aqui desde a pré-escola e vai até o quinto ano, pessoas que chegaram aqui eram crianças e hoje são casados e já têm filho na escola e continua no assentamento. Então, é uma vitória você permanecer, mesmo dentro da dificuldade.

K: Hoje vocês têm uma relação mais sólida? Os vizinhos que vieram juntos?

I2: Sim, Sim. A gente se conhece, se encontram, eles têm filhos que estudam aqui, às vezes conversa sobre aqueles momentos que foram tão difíceis e, hoje, você vê, chega na casa, dá aquela satisfação de ver a casa construída. É muito bom você vê que ele sobrevive do suor dele, da plantação, colhe a macaxeira, cheiro verde, cria uma galinha que antes era tão difícil e hoje tá bem mais tranquilo.

K: Você acha que hoje existe essa relação dos movimentos de luta pela terra com a Educação do Campo? Essa relação dos movimentos de luta do homem/ da mulher do campo, que os movimentos de hoje pensam sobre a terra, a colheita, o plantio e como viver dela?

I2: Pra falar a verdade, eu tô bem afastada daqueles movimentos que eu cheguei a participar um pouco. Estou nos grupos, vejo as mensagens, as postagens, mas de uma certa forma, eu me afastei um pouco. Muitas coisas que eu não concordo, porque tem pessoas que deixam ficar uma venda nos olhos e não consegue ver os avanços e o que não avançou, o que é bom o que é ruim, e aí você não pode focar e achar que só uma coisa é boa. De uma certa forma, eu me decepcionei com algumas coisas de algumas pessoas, porque nada é o todo, mas, às vezes, têm algumas peças que o discurso é um e a prática é outra e, quando você percebe isso, você

sabe que alguma coisa não está muito certa. E eu acredito que os movimentos sociais continuam com a defesa naquilo que eles acreditam e defendem, mas algumas coisas precisam melhorar.

K: Você considera que a escola do campo tem que se envolver nessas lutas do homem/ da mulher do campo?

I2: A escola em si ela precisa se envolver, principalmente a escola do campo, numa forma de construir. Por exemplo, não posso me envolver demais na vida das pessoas como imposição, mas aquele conhecimento que eu tenho, que a escola tem, que pode ser socializado com as pessoas da sua localidade, é importante, ela não pode chegar impondo, mas trazendo informações e socializando. Falando em movimentos, eu percebi muito, na época da formação e mesmo depois de formada, que, aqui no assentamento, sempre teve aqueles movimentos, as associações, mas não sei por que fazia as reuniões e tudo onde a gente poderia contribuir com alguma coisa, mas eles preferiam deixar a gente fora. Então, assim, às vezes você vai adquirindo alguns conhecimentos e que você pode contribuir e aquelas pessoas do local que faz parte de alguma associação às vezes acha melhor deixar você fora. Particpei de várias reuniões, em 2020 por aí eu particpei, fomos convidados, como era algo de interesse da comunidade, eu e meu marido fomos participar, mas tem lugar que você chega que as pessoas não ficam muito à vontade com sua presença para dialogar os assuntos, porque acham que a gente vai interferir e a intenção não essa, de interferir, é de contribuir se for necessário.

K: Você acha que é porque você assumiu a gestão de uma escola e eles acham que você pode não contribuir para a luta do campo?

I2: Não sei se eles veem que não pode contribuir, eu não consigo fazer uma leitura dessa forma de pensamento. Se sente inferior e acha que o outro vai se sobrepor sobre ele, porque tem uma formação, porque essa questão eu percebo desde que comecei a estudar, porque quando eu vim pro assentamento, eu cheguei junho e julho, eu viajei para formação, e como eu não particpei de acampamento, as pessoas não me conheciam, conheciam meu marido, mas não me conheciam. Eles sabiam que cinco pessoas do assentamento iam participar e uma sexta pessoa que eles não sabiam quem era. Essa sexta pessoa era eu, então, assim, eles não sabiam quem era eu, então eles não me conheciam. Aí eu ia e voltava e tinha algumas reuniões que eu ia com meu marido e as pessoas foram me conhecendo nesse processo, e já quando eu vim começar a trabalhar foi em 2009 que já estávamos com esse processo todo por aqui e convivendo com todos. Então, até o momento, eu não consegui entender qual é esse entrave, mas me dou muito bem com a comunidade, com a maioria, que são pais de aluno, que sempre vem na escola. Faço reunião com os pais, todo mundo me recebe bem, todos me

tratam muito bem na comunidade, essa questão que trago para você é mais esse centralizado de presidente de associação.

K: Parece que não abre o espaço para que a escola também esteja lutando pelos direitos da população do campo...

I2: Sim, sim [pausa], que a escola, com o conhecimento da escola, possa socializar, contribuir na hora que tem uma pauta.

K: Não encontrou essa abertura ainda né [risos].

I2: Ainda não [risos].

K: E se você tivesse oportunidade hoje, você trabalharia numa escola na cidade?

I2: Não, no momento eu não tenho vontade de trabalhar numa escola na cidade, mesmo eu tendo casa lá na cidade, eu vou rapidamente dia de sábado eu vou almoçar com meus filhos e já volto, nem fico lá para dormir, minha morada é sempre aqui, não tenho vontade. Caso seja necessário eu vou. Se, por acaso, eu sair da gestão, como tenho dois contratos, dificilmente vou encontrar duas vagas aqui. Então, se precisar, irei, desenvolvo meu trabalho direitinho, mas não é o meu desejo, o meu desejo é de permanecer trabalhando na escola José Davi, ou na gestão, ou na sala de aula, mas trabalhando por aqui.

k: Como você avalia sua formação inicial para sua atuação hoje? O que sua formação contribuiu para você ser a gestora do José Davi aqui nesse espaço do campo?

I2: Penso que essa minha formação [pausa], eu venho de uma família que prioriza muito o compromisso, muito a questão de você se comprometer com algo e cumprir. Então, tudo que eu vou fazer, eu procuro fazer dentro daquilo que [pausa], por exemplo, estou na gestão hoje, eu procuro cumprir todas as questões que vêm direcionadas para escola. Então, na minha formação, foi também uma coisa que observei muito nessas duas pessoas que citei no início, o professor Evandro e a professora Heloisa. Eu tenho uma imagem dela na minha mente, de uma vez que fomos daqui para Manaus e a gente ia ficar em um outro alojamento, e todos adultos, mães e alguns que já eram até avós [risos], e nós chegamos em Manaus cinco horas da manhã. Quando chegamos em Manaus, ela estava lá, lá na rodoviária, às cinco da manhã, esperando a gente chegar... Ainda lembro até o terninho q ela estava usando, que era marronzinho claro... estava lá, aguardando a gente chegar, para orientar como seria no alojamento.... Se ela não tivesse compromisso, ela nem teria ido, teria pensado “são todos adultos, tem carro para levar eles”, mas não a gente percebia o compromisso, e eu também priorizo muito essa questão. Quando eu assumi aqui, que era anexo, eu não sei se as pessoas perceberam esse meu compromisso e já me passou função de professora responsável, e eu assumi, por entender que, naquele momento, precisava de alguém pra essa função e que eu

poderia da conta. Então assumi e, naquele momento, eram apenas trinta e poucos alunos. Naquele momento, só era eu e mais uma professora, e aí o tempo foi se passando, os alunos foram aumentando, os servidores foram aumentando e, como eu já estava dentro desse processo e sempre buscando junto à secretaria que pudesse ficar pelo menos um turno fora de sala para poder dar conta melhor do serviço administrativo, mas sempre encontrava uma barreira que não podia, até que 2017, a secretaria da época nos colocou na gestão da escola. Já saindo de sala de aula, eu falo nós, porque Il também participou disso. Então, eu penso que essa trajetória aconteceu de forma quase por acaso e se foi ficando. Já fazia um trabalho de gestão, mas que não era gestor, aí foi só uma questão de consolidar com portaria, mas que a gente já exercia e era um trabalho dobrado... 2017 eu tinha duas turmas de 5 ano, cada uma com 25 alunos e, nesse ano, era ano de prova Brasil que se fazia toda a revisão de conteúdo de 2,3 e 4 anos e aplicava um teste...Então, assim, trabalhei 2017, assim, uma parte do ano e já tinha educação infantil, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano... já não era como no começo, e acredito, não sei se respondi a questão [risos]...

K: [Risos] Para mim, ficou a questão do compromisso, certo? O que contribuiu para você ser gestora hoje? Você falou do compromisso, trouxe a memória da professora... então, o que ficou para você da formação foi essa questão do compromisso, você acha que teve um preparo específico para você trabalhar no campo?

I2: Sim, sim, a faculdade sempre bateu nessa tecla, nunca fizemos nenhuma pesquisa a não ser no campo. Toda nossa pesquisa de formação, se era disciplina para educação infantil sobre o brincar ou qualquer situação, era sempre com as crianças do local, nunca fizemos uma pesquisa voltada para o urbano, então, assim, a faculdade já foi voltada mesmo para essas questões. Quando eu pensei no meu tema do meu TCC, eu pesquisei o currículo das escolas do campo e os saberes tradicionais.

K: Então, para você, é claro que, para atuar numa escola do campo e numa escola da cidade, tem diferenças?

I2: Sim, quando fiz a especialização em Educação do Campo, umas das premissas da conclusão de curso era fazer uma formação para professores do campo. Eram 20 professores e aí nós íamos em equipe com a professora Alessandra, uma professora muito boa, que foi minha orientadora na especialização, eu gosto muito dela. Nós fizemos essa formação lá em Campos Novos para professores do estado e do município. Lá também é um interior, é campo, mas, como fica na vila, eles acham que são urbanos [risos]. Nós, em Rorainópolis, que foi o maior assentamento da América Latina, se dizem, eles consideravam nós como pessoas inferiores e ele lá de Campos Novos os *bam bam bam* [risos]. Para iniciar o curso com eles,

nós fizemos uma dinâmica da cápsula do tempo e pedimos a eles para escrever o que entendiam sobre educação do campo, e o curso era de fim de semana. No final de semana seguinte que fomos para lá, os professores já diziam “oh, estou com vergonha do que escrevi naquela caixa” [risos], porque a dinâmica era chegar ao final do curso e abrir para eles verem o que eles escreveram e o que agora eles pensavam. Às vezes a pessoa imagina que, porque está no campo, tá fazendo Educação do Campo e, na verdade, não é, você tá contribuindo para a Educação do Campo acabar, porque você valoriza muito mais para os seus alunos o que tem lá fora do que valoriza aquilo que ele tem, menospreza a profissão do pai, que é a pessoa que mais ele admira naquele momento e o professor diz “menino tu não quer estudar quer ser igual o teu pai?” Não mostra que ele precisa estudar, mas que aquilo também é importante e vai continuar, mas continuar de uma forma melhorada e vai conseguir conhecimento para melhorar aquela forma de trabalho e não desvalorizar. Então, a educação no campo e a urbana, eu percebo essa diferença de como você abordar alguns temas e diferenças com o seu aluno, conhecer aquela realidade.

K: Você acha que a secretaria oferece alguma formação ou material voltado para Educação do Campo?

I2: Hoje, na secretaria, nós temos uma coordenação que é chamada de indígena e de campo. A secretaria hoje é dívida pelo que eles chamam de macro e a macro 9 tem uma coordenação que atende só esse público, indígena e do campo. Hoje, o coordenador que nós temos, ele tem procurado, assim, dá um direcionamento voltado para essas modalidades de campo que, hoje, nossas escolas já levam no nome, escola municipal do campo... e assim eu sinto que tem procurado avançar um pouco. Hoje, nos documentos, já falam da educação do campo que antes não falava, então acho que devagar, aos poucos, mas tá tendo melhora.

K: Devagar, mas tá melhorando.

I2: Isso

K: O material que vem você acha que já é pensado?

I2: Não, o material que vem da secretaria é um material igual. Quando se adquire esses materiais, porque você sabe que a coisa pública né, é por licitação, só que o currículo, ele deixa muito claro que o professor, é ele que vai adaptar. Tem umas discussões que o professor fala “esse livro não serve para o campo e tal”, mas jamais nós vamos encontrar um livro direcionado só para aquilo ali, porque as escolas, elas não estão desvinculadas, nós somos vinculadas a uma secretaria, a secretaria ao MEC, e assim vai, e tudo tem uma lei que ampara. O que eu entendo é que o professor precisa ter esse conhecimento e, na maioria das vezes, não é falta de conhecimento, é falta de vontade de adaptar. Nós trabalhamos com o ensino

estruturado, que é o IAB. Às vezes vejo muitas discussões dos professores falando que o material não serve, o material é bom. Com o ensino estruturado, a gente percebe que os alunos têm avançado bastante em questões que os professores deixaram de lado, como a leitura. O que acontece é que, sobre o conteúdo que está no livro, os professores falam que não está de acordo com a realidade, mas não vai vir mesmo, porque eles não vão escrever um livro de acordo com a realidade do P. A. Nova Amazônia. A realizada no assentamento nova Amazônia Murupu é diferente da realidade do Nova Amazônia Truaru.

K: Mas lá também é IAB?

I2: Sim, todas as escolas do município, então, assim que nós professores temos que fazer! Adaptar para nossa realidade. Eu trabalhei no terceiro ano com IAB e lá tem um texto que fala sobre pontos turísticos. Então, no texto, os pontos turísticos que tem é lá de Minas Gerais, Belo Horizonte, mas eu nunca deixei de falar pros meus alunos o que era Belo Horizonte, eu já aproveitei para falar de geografia, que o Brasil está dividido em regiões e que Belo Horizonte fica na região tal e esses são pontos turísticos de lá, mas que moramos em Roraima, na região Norte e que tem vários pontos turísticos que aqui também temos e já vou fazendo a adaptação: “nós temos o lago azul, lago do Robertinho, banho do fulano, banho do sicrano e assim vai”. Então, eu fiz essa adaptação, mas se eu pego e trabalho só o que vem ali realmente não vai ter sentido, o aluno nem consegue visualizar porque ele não conhece. Então eu penso em nós, professores, fazer essa ligação.

K: Então, assim, utiliza o material, o material de fato não é adequado para a realidade, mas a adaptação é possível e fica a cargo de cada professor tentar fazer.

I2: A adaptação é possível. Na minha concepção, nunca teremos um material pronto, então vamos tentar adequar esse material para nossa realidade, porque também eu não posso formar um sujeito em ilha, porque meu aluno tá aqui hoje e vai que amanhã o pai dele resolveu ir lá para Belo Horizonte? Quando ele chegar lá vai lembrar “Ah, é aqui que tem, já ouvi falar disso aqui, eu estava lá e ouvi falar”. Então, eu penso que não pode ser isolado. Não conseguimos ainda um material e nem sei se um dia a gente vai conseguir esse material específico, mas podemos fazer essas adaptações. Se a gente olhar hoje, não sei de quanto tempo quando se olha o alfabeto e diz: A de anel... e quando você chega lá no Z, é de que?

K: Zebra, e zebra é de onde, né?

I2: Isso é na escola do campo, na escola da cidade, indígena ninguém conseguiu outro objeto para esse Z [risos].

K: É verdade [risos]. E como você busca, assim, você fala das adaptações de forma clara, nos momentos de formação onde você busca informações para planejar e desenvolver esse tipo de ação com os professores, trazendo essas discussões para eles?

I2: A gente tem as formações, né, quando é início do ano a secretaria tem uma semana de formações para os professores e, nessas formações, sempre tem um dia que, às vezes, faz uma formação específica e nesses espaços tem momento para formação de professores do campo, onde também é discutido essas questões, e nós procuramos estar sempre reforçando para os nossos professores, nos nossos encontros pedagógicos aqui na escola, que são quinzenais e sempre reforçando que, nosso material, ele não vem pronto, mas que eu posso adaptar a educação infantil, trabalhar por tema. Os professores levam lá fora, mostra realidade, os materiais e tudo e a escola procura dar todo esse apoio para o professor, para que o aluno tenha essa autonomia do conhecimento da descoberta que, na educação infantil, a secretaria ela fala de experiências, porque o aluno da educação infantil, ele vai experimentando e ele só vai experimentar nesse contato, que a criança, até ela te vê, parece que os olhos dela não são suficientes. Ela precisa pegar, e aí a gente procura reforçar essa importância de trazer nossos alunos para essa realidade, para ele conhecer e valorizar, porque, quando eu falo de maneira superficial e depreciativa, ele não vai valorizar. Então, assim, nós estamos sempre reforçando, nos nossos encontros pedagógicos, porque nós sabemos que a secretaria, ela não tem muitas pessoas com formação na Educação do Campo, e a gente vão reforçando nesses momentos. Eu tive oportunidade de aprender na academia, meus colegas não tiveram essa oportunidade. Então, aquilo que eu consegui aprender, eu tento repassar nesses momentos pedagógicos com os professores, tentando construir, com eles, que eles consigam perceber essas diferenças e essa necessidade.

K: Como você descreveria o seu trabalho no campo?

I2: Eu descrevo como satisfatório pra mim, é algo que eu faço e gosto de fazer, percebo que eu contribuo bastante com a minha comunidade, devido eu receber essas crianças com quatro anos de idade e vai trabalhando com eles desde essa fase até o quinto ano, que a gente vai, assim, soltando sem querer soltar [risos].

K: [Risos] Parece que a gente está entregando pra selva né, a gente se apega.

I2: [Risos] Se apega. Quando eu entreguei aqueles meus alunos, em 2017, do quinto ano, que foram meus alunos desde a pré-escola, e eu os acompanhei até lá, eu nem imaginava como seria aquele dia, porque a gente se apega. Então, assim, eu tenho satisfação em fazer esse trabalho, sou apaixonada pela educação, então acho que a palavra é essa: Satisfação.

K: Você falou da feira né, da professora que fez um projeto de um resgate do que teve aqui na escola antes. Vocês têm costume de realizar projetos que valorizem as experiências locais, assim como esses resgates das pessoas que vieram antes, né? Você lembra ou tem algum desses projetos aqui que chamou muito sua atenção?

I2: Esse que nós fizemos agora, apesar de ter sido bem rápido, porque quando foi repassado para nós a questão da feira de ciências foi em cima da hora, mas esse trabalho que a professora fez agora foi um trabalho bem interessante, porque ela foi buscar desde quando era fazenda, com fotos e mapas daquele período e trazendo pra hoje. Então, foi um trabalho bem interessante. A professora do terceiro ano também desenvolveu um projeto que o tema foi sobre o local. Na verdade, ela colocou Boa Vista com o Assentamento incluído, ela levou as crianças para visitarem alguns moradores mais antigos e conversarem e registrarem. Levou na cidade também e teve vários outros projetos que já trabalhamos com nossos alunos que foi bacana. Teve um projeto em 2019 que ele fez, utilizando o bambu para construir recursos para alfabetização, com material próprio da comunidade, que é o bambu.

K: Que bacana. Então, coisas que buscam daqui da localidade para valorizar e conseguem, né? Que legal! Para finalizar: Como você entende que deve ser a prática dos professores, profissionais que atuam na escola do campo, em relação às necessidades da população que mora aqui perto? Como você acha que tem que ser a prática desses educadores? Qual será o olhar necessário nesse âmbito?

I2: Eu penso que, o olhar dos professores, ele precisa olhar não só para sala de aula, ele precisa ir além da sala de aula, quando surgir oportunidades que eles possam sair da sala de aula conhecer o lugar onde nossos alunos estão, porque, quando eu saio da minha sala de aula e conheço onde aquele aluno vive, quem são as pessoas com quem ele convive, talvez quando eu volto pra escola que aquele meu aluno age de uma certa forma, eu sei porque ele tá daquela forma, porque meu aluno não consegue desenvolver. Então, eu penso que precisa ir além da sala de aula, se apropriar, trazer essa criança pra perto de você, não sentar ele ali do lado e você não saber quem é. Um dia desses mesmo, a professora chegou na aluna e aí ela, também sem saber a realidade da aluna, a aluna com o queixo inchado, e ela disse “menina como tu vem pra escola com o queixo inchado desse jeito, quando chegar em casa fala pra sua mãe colocar uma compressa no seu queixo” e a criança falou assim “que mãe? eu não tenho mãe, é minha madrasta”. São coisas importantes da gente saber, hoje a gente sabe que as famílias estão muito separadas, os avós que já não têm muita força para aquilo, então eu preciso que precisa desse olhar além, dessa apropriação.

K: Dessa apropriação por parte do profissional, né?

Oh, pois obrigada, era mais entender mesmo como você chegou até aqui, eu agradeço demais

I2: De nada, eu que agradeço e espero ter contribuído para sua pesquisa e desejo boa sorte na sua conclusão. Qualquer coisa, estamos aqui.