

Desafios, limites e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo em uma escola do município de Carangola - MG

Challenges, limits, and possibilities for the development of pedagogical practices linked to the principles of Rural Education in Carangola - MG

Diego Gonzaga Duarte da Silva¹, Camila Amaral Oliveira², Maria Lara de Oliveira Martins³

RESUMO: O presente artigo objetivou, a partir do uso da Metodologia das Produções Narrativas, evidenciar limites, desafios e possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo em uma escola do campo do município de Carangola – MG. Em termos metodológicos, foram realizadas duas entrevistas narrativas com quatro educadoras do campo. Em relação aos desafios e limites, as educadoras apresentaram indícios da ausência de uma política educacional municipal e/ou orientação da gestão escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo; a ausência de recursos e materiais didático-pedagógicos que estejam vinculados ao contexto camponês; e a ausência de discussões relacionadas a Educação do Campo durante a formação inicial de professores. Estes desafios fazem com que a articulação da prática pedagógica aos contextos vivenciados pelos sujeitos do campo seja limitada a discussões pontuais desenvolvidas em algumas disciplinas escolares; em brincadeiras relacionadas ao campo; em algumas festividades, e não como algo que perpassa a prática pedagógica de maneira contínua e sistemática. Como possibilidades para a superação desses desafios, as educadoras indicaram a necessidade de se constituir um currículo que considere as especificidades dos sujeitos que vivem do/no campo somando-se ao investimento em políticas que viabilizem a formação das educadoras que atuam no meio rural. De uma maneira geral, os resultados obtidos indicam a necessidade de se discutir e propor ações capazes de valorizar as especificidades do campo e de seus sujeitos nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas do meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia das Produções Narrativas; Escolas do Campo; Educação do Campo.

ABSTRACT: This article aimed, using the Narrative Productions' Methodology, to highlight the limits, challenges, and possibilities for the development of pedagogical practices linked to the principles of Rural Education in a rural school in the municipality of Carangola – MG. In methodological terms, two interviews were carried out with four rural educators. In relation to challenges and limits, the educators highlighted the absence of an educational policy in the

¹Docente do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola. Professor Orientador Bolsista – PAPq – UEMG. Agradecemos ao apoio recebido pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq) da UEMG e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. E-mail: diegoduartegeo@gmail.com

²Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPq/UEMG. E-mail: camila.1294609@discente.uemg.br camila.1294609@discente.uemg.br

³Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PIBIC/FAPEMIG/UEMG. E-mail: maria.1294375@discente.uemg.br

municipality of Carangola – MG and/or guidance from school management for the development of pedagogical practices linked to the pedagogical principles of Rural Education; the absence of didactic-pedagogical resources and materials that are linked to the peasant context in the school where they work; and the absence of in-depth discussions related to the pedagogical principles of Rural Education during the initial teacher training. These challenges mean that the link of pedagogical practice with the contexts experienced by subjects living in the countryside is limited to specific discussions developed in some subjects; in games related to the rural work; activities in some celebrations, and not as something that permeates pedagogical practice in a continuous and systematic way. As possibilities for overcoming these challenges, the educators indicated the need to create a curriculum that considers the specificities of the subjects who live in the countryside, adding to the investment in policies that enable the training of educators who work in the countryside so that they have greater possibilities of articulating their pedagogical practices to peasant realities. In general, the results obtained indicate the need to discuss and propose actions capable of valuing the specificities of the countryside and its subjects in educational practices developed in schools in rural areas.

KEYWORDS: Narrative Productions' Methodology; Rural Schools; Rural Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou, a partir do uso da Metodologia das Produções Narrativas (MPN), compreender quais são os limites, os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo em uma escola do campo do município de Carangola - MG, situada na região da Zona da Mata de Minas Gerais (MG)⁴. Tal pesquisa surgiu de nosso interesse em compreender como a atuação dos (as) professores (as) das escolas de educação básica do campo podem auxiliar os povos do campo⁵ em suas lutas voltadas ao fortalecimento do movimento da Educação do Campo.

Baseada na perspectiva dos Conhecimentos Situados, a MPN considera que todo indivíduo, ao narrar, parte de uma perspectiva parcial sobre as realidades em que vive. Isso possibilita que os narradores evidenciem as especificidades culturais, os processos educativos e as práticas sociais existentes nos contextos sociais investigados (Balasch; Montenegro, 2003). A MPN, nesta perspectiva, se apresenta como uma estratégia interessante tanto para fomentar o resgate de experiências vivenciadas pelos (as) educadores (as) sobre quais práticas educativas e estratégias pedagógicas desenvolvidas durante a sua atuação nas escolas do campo contribuíram e têm contribuído para o fortalecimento dos princípios do movimento da Educação do Campo, quanto

⁴ A pesquisa foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Passos. CAAE: 68348523.9.0000.5112.

⁵ Reconhecemos como povos do campo toda a diversidade de sujeitos que vivem e trabalham do/no campo, como os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais, dentre outros.

para despertar processos reflexivos a fim de promover melhorias nas práticas pedagógicas que têm sido realizadas.

Vale destacar que as discussões relacionadas ao movimento da Educação do Campo surgem das precárias condições de educação destinadas aos povos do campo, já que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas no meio rural brasileiro inferiorizavam e marginalizavam os modos de vida e as práticas culturais dos povos camponeses. Em contraposição ao modelo de educação que inferiorizava e marginalizava os povos do campo, os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm reivindicando junto ao Estado o direito de que a educação destinada aos sujeitos que vivem do/no campo ocorra no meio rural, contribuindo, assim, para a “[...] redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. [...]” (Molina; Freitas, 2011, p. 19). Acrescente-se a isso, os movimentos sociais e sindicais camponeses reivindicam a participação dos povos do campo na proposição de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades e interesses (Caldart, 2009, 2015).

A partir do contexto apresentado, uma das reivindicações do movimento da Educação do Campo é a constituição de escolas no meio rural brasileiro que assumam o compromisso com as mais diversas dinâmicas sociais e econômicas presentes no campo, criando um projeto educacional que esteja comprometido política e socialmente com os povos do campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Isso implica que a proposta pedagógica das escolas do campo deve contribuir para a “[...] construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terras no Brasil [...]” (Molina; Freitas, 2011, p. 19). Destaca-se, também, que o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a criação de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo, de modo que a escola se torne um instrumento de luta e de formação em suas demandas relacionadas aos direitos sociais que historicamente lhes foram negados (Caldart, 2015).

Sabendo que um dos princípios do movimento da Educação do Campo é a promoção de práticas pedagógicas capazes de valorizar, reconhecer e legitimar a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo nos processos educativos escolares, no presente artigo buscamos analisar quais são os limites, os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo, em uma escola localizada no meio rural do município de Carangola – MG.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa aborda um estudo de caso, em que foram realizadas entrevistas narrativas com quatro educadoras que atuam em uma escola municipal situada na Zona Rural do município de Carangola – MG. Durante o processo da pesquisa

foram realizadas duas entrevistas narrativas com cada uma das quatro participantes da pesquisa, sendo realizadas, ao todo, oito entrevistas. Ao término de cada entrevista, os pesquisadores elaboravam a narrativa e a apresentava às educadoras participantes da pesquisa antes da entrevista seguinte, para que as informações presentes no texto narrativo fossem validadas por elas. Após a validação das narrativas, os pesquisadores formulavam novas questões que orientavam a entrevista seguinte a fim de ampliar, esclarecer e/ou corrigir aspectos apresentados na narrativa elaborada anteriormente.

Na primeira entrevista, formulamos questões para compreender se as educadoras do campo participantes da pesquisa desenvolvem práticas pedagógicas que se articulam aos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Na segunda entrevista, além de aprofundar as discussões apresentadas na narrativa anterior, buscamos compreender quais são os desafios, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo.

Buscando socializar os resultados do nosso estudo, o artigo foi estruturado em quatro seções, além desta introdução: na primeira, apresentamos o contexto histórico de formação do movimento da Educação do Campo e suas principais características e reivindicações; na segunda, apresentamos os princípios e as principais características da MPN; na terceira, apresentamos análises sobre os limites, desafios e possibilidades para que as educadoras do campo desenvolvam práticas pedagógicas vinculadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo e aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo; e na quarta seção, apresentamos as nossas considerações finais.

PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A modernização do campo brasileiro, iniciada em meados da década de 1950, promoveu profundas desigualdades sociais e educacionais a sua população, alterando suas relações com o meio rural e com as formas de vivência de todos os sujeitos que no campo viviam, e vivem, a partir da subordinação da agricultura à indústria, em uma clara tentativa de converter toda a produção camponesa ao capital (Vendramini, 2007). Esse processo promoveu o empobrecimento e agravou as condições de vida dos povos do campo, o que fez com que muitos destes sujeitos saíssem do meio rural para viverem nos centros urbanos (Fernandes; Molina, 2004).

O sistema de educação instaurado no meio rural brasileiro não fugiu a essa lógica, no qual foi implantado um modelo educacional denominado “educação rural”, que em sua origem buscava a manutenção das estruturas sociais e do sistema de produção camponesa sob a lógica capitalista.

Nesse contexto, a hegemonia de um discurso urbano-industrial defendia, dentre outros fatores, a criação de políticas públicas educacionais para o campo a partir de um paradigma urbano. Igualmente, as escolas situadas no campo deveriam preparar os seus sujeitos para atender as demandas urbanas, já que o campo era considerado “o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (Arroyo, 2007, p. 158). Nesse contexto, o modelo educacional implantado no meio rural brasileiro reconhecia os povos do campo como subordinados e dependentes dos serviços e das dinâmicas das cidades, buscando adaptá-los a um padrão de vida urbano (Rosa; Caetano, 2008).

Em oposição às políticas que procuravam converter as estruturas sociais e produtivas do meio rural ao capital e que concebiam o campo e seus sujeitos como atrasados, é que os povos do campo se constituíram em movimentos sociais diversos, a partir da segunda metade do século XX, para reivindicar junto ao Estado a proposição e criação de políticas públicas que objetivassem reverter a situação de marginalização social e educacional que estavam submetidos (Caldart, 2009). Nesse contexto, a partir da articulação dos sujeitos do campo em movimentos sociais, é criado, no final da década de 1990, o movimento da Educação do Campo (Caldart, 2015).

O movimento da Educação do Campo procura romper e superar as práticas tradicionais presentes em algumas instituições escolares situadas no meio rural, pois essas instituições desconsideram as diversidades, as identidades e os saberes dos povos do campo (Rosa; Caetano, 2008). Nesse aspecto, uma das pautas do movimento da Educação do Campo é a criação de escolas que, em seu processo formativo e pedagógico, valorize as identidades, as culturas, as formas de trabalho e os saberes dos povos do campo, possibilitando que esses sujeitos tenham acesso a uma educação de qualidade articulada aos seus modos de vida (Caldart, 2009). Além disso, se propõe que as escolas do campo contribuam para o desenvolvimento solidário, popular e sustentável do meio rural, alterando as formas de produção vinculadas ao agronegócio (Molina; Antunes-Rocha, 2014). É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas que garantam o processo de escolarização formal para os povos do campo, haja vista a histórica negação de acesso à escola para estes sujeitos (Caldart, 2015).

Além de outra concepção de escola e de educação, o movimento da Educação do Campo busca o reconhecimento e a valorização do campo, definindo-o “como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Souza, 2008, p. 1090). Dessa forma, o movimento tem se articulado para propor e reivindicar do Estado uma modalidade de educação e de escola que seja compatível com a vida e a realidade do campo e que seja protagonizada pelos povos do campo em suas lutas diárias por outro projeto de campo e de educação (Caldart, 2009).

No que se refere às solicitações elaboradas pelo movimento da Educação do Campo, Caldart (2008, p. 70) destaca que “a materialidade de origem (ou raiz) da Educação do Campo exige que ela

seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo–Política Pública–Educação”. Essa tríade é fundamental para compreender o movimento da Educação do Campo, pois é a partir do campo e de seus embates socioeconômicos envolvendo, de um lado, um projeto de modernização articulado aos interesses capitalistas e, de outro, um projeto que tem como prioridade o meio rural e sua população, é que se busca a proposição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social do campo e de seus sujeitos. Com o movimento da Educação do Campo articulando os termos da tríade, se busca a constituição de uma política educacional permanente e típica dos povos do campo, na qual os mesmos possam discutir e propor práticas de cunho político e pedagógico que devem ser trabalhadas nas escolas de educação básica do campo, a fim de recuperar seus vínculos com os territórios camponeses e fortalecer as lutas dos movimentos sociais contra as forças capitalistas instauradas no meio rural brasileiro (Fernandes; Molina, 2004).

Nesse cenário, além de políticas educacionais que assegurem um modelo educacional direcionado ao campo e aos seus sujeitos, outra reivindicação do movimento da Educação do Campo é a criação de políticas públicas que garantam a formação de educadores que compreendam as lógicas dessa concepção de educação e de escola do campo (Caldart, 2008). Assim, o movimento da Educação do Campo tem reivindicado a formação de um novo perfil de educador que compreenda a realidade camponesa brasileira e que faça a articulação, durante o processo formativo, dos saberes e dinâmicas sociais dos povos do campo aos conteúdos escolares (Arroyo, 2007). Ademais, o processo de formação do educador do campo que os movimentos sociais camponeses desejam deve estar articulado à realidade camponesa, de modo que esses profissionais tenham uma ampla compreensão sobre os conflitos e disputas presentes no campo, principalmente aqueles decorrentes do modelo de desenvolvimento voltado ao agronegócio, que interfere direta e/ou indiretamente sobre os modos de vida dos povos do campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DAS PRODUÇÕES NARRATIVAS

A Metodologia das Produções Narrativas (MPN) é uma ferramenta metodológica que tem suas raízes nos pressupostos dos Conhecimentos Situados (Balash; Montenegro, 2003; Montenegro; Pujol, 2003). Na MPN, os Conhecimentos Situados (Haraway, 1995) são produzidos a partir das condições semiótico-materiais dos sujeitos, ou seja, por meio da produção material e simbólica. Sob essa perspectiva, os posicionamentos assumidos por um indivíduo são influenciados pelos contextos sociais em que ele se insere.

Partindo desses pressupostos, Balasch e Montenegro (2003) desenvolveram a MPN, cuja proposta se ancora nos seguintes princípios: os pesquisadores se situam diante de sujeitos

considerando uma multiplicidade de posições em um dado momento e contexto; as intervenções envolvem pessoas diretamente interessadas nas transformações propostas, na condição de sujeito participante e não como *expert*; os pesquisadores devem conceber as pessoas a partir de uma diversidade de experiências, inseparáveis entre si, em uma multiplicidade de interações e oportunidades de ações; as intervenções podem provocar transformações sociais sem a necessidade de uma leitura unificada de sujeitos/temas.

Considerando essas informações, os conhecimentos que surgem da MPN são produzidos por meio de um processo relacional, interessado e reflexivo. Relacional, porque envolve – e é direcionada – a partir de uma interação entre pesquisador e participante da pesquisa; interessado, porque representa um posicionamento do participante da pesquisa em relação às suas experiências e contextos sociais em que se insere; reflexivo, porque é pressuposto dos processos dialéticos de produção do conhecimento, ou seja, uma atualização permanente do que é narrado. Portanto, as experiências dos participantes da pesquisa são compreendidas como um conhecimento em construção que podem ser remanejadas e reinterpretadas a partir dos processos reflexivos e interativos provocados pelas narrativas. Em se tratando de sujeitos envolvidos nas ações de suas comunidades, se espera que esta construção repercuta em suas ações e nas de seu grupo (Goikoetxea, 2014).

Em seu processo de construção, a MPN é desenvolvida a partir de entrevistas nas quais se discute as experiências dos entrevistados em uma dada temática, em geral, objeto de estudo de um grupo de pesquisa ou investigação em andamento. Pesquisador e entrevistado dialogam sobre diversos aspectos do fenômeno estudado, considerando que o participante, nessa interação, relata, revisita e reconstrói suas experiências. Após cada sessão, o pesquisador apresenta sua narrativa ao entrevistado sobre as principais ideias discutidas. Com os acréscimos e/ou reparos, essas ideias serão apresentadas para o pesquisador que, ao avaliar o material, apresentará comentários e questões para o entrevistado sobre temas que têm potencial de enriquecer a narrativa e que não foram esclarecidos na narrativa anterior. Os comentários e as questões apresentadas pelo pesquisador orientam a retomada da entrevista seguinte, sendo a narrativa anterior esclarecida, corrigida e/ou ampliada (Balash; Montenegro, 2003; Monclus, 2011).

É importante ressaltar que esse processo pode se repetir segundo o interesse do pesquisador e do participante da pesquisa, partindo-se do princípio de que nenhuma versão conseguirá esgotar todas as possibilidades. Ao final, dispõe-se de um texto elaborado e validado conjuntamente entre pesquisador e entrevistado, com contribuições para os meios sociais dos entrevistados e a comunidade científica (Balash; Montenegro, 2003). A partir das perspectivas apresentadas, a finalidade da investigação não é chegar a uma teoria universal, mas “abrir os espaços de

compreensão e produção de significados, dando ênfase aos efeitos que se depreendem do conhecimento produzido” (Goikoetxea, 2014, p. 131).

LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS AOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A fim de compreender quais são os limites, os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo em uma escola do campo do município de Carangola – MG, buscamos 1) analisar se as educadoras do campo participantes da pesquisa desenvolvem práticas pedagógicas que se vinculam aos princípios pedagógicos da Educação do Campo; 2) identificar os limites e desafios que enfrentam para desenvolverem práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo; e 3) apresentar possibilidades a partir das perspectivas das educadoras para que suas práticas pedagógicas estejam mais vinculadas aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo.

Em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, Dália, Margarida, Violeta e Melissa⁶ indicaram que vinculam suas práticas pedagógicas às culturas, aos saberes e aos modos de vida dos povos do campo. Todavia, essas educadoras relataram que as articulações acontecem de forma pontual, isto é, quando trabalham com brincadeiras e/ou atividades lúdicas que são desenvolvidas durante algumas aulas; quando discutem determinados conteúdos de algumas disciplinas escolares, como Matemática, Geografia e Ciências; em festividades que acontecem durante o ano letivo, e não como algo que se incorpora à prática pedagógica de maneira contínua e sistemática, como podemos observar nos fragmentos das narrativas abaixo.

[...]. Então, nossa proposta é através das brincadeiras ensinar. Por exemplo, eu posso fazer um faz de conta de fazendinha, eles fazem o cercadinho, botam o gado ali, as vaquinhas que vão dar cria. O faz de conta geralmente é relacionado ao dia a dia deles. Até a questão de desenhar o que você quer ser quando crescer. Eu tive um aluno que disse que queria ser roçador [...]. Ele não sabia o nome que ele queria ser. Na verdade ele queria ser fazendeiro. Desenhe o que você quer e eles desenham pé de café. Tá dentro da realidade deles. Além disso, vou usar material reciclado, recorte, brinquedos de montar. [...]. Eu tenho brinquedinhos que se chamam “A fazendinha”. Eles são poucas peças, não dá pra todos brincarem, e aí eu jogo no chão para eles brincarem com os bichinhos, essas coisas. Eles fazem cerquinha, boizinho, mas o que uma criança daqui da cidade faz também. Mas práticas pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento das crianças e do meio rural em que ela está inserida, fica só mesmo na brincadeira e no faz de conta que é promovido nessas brincadeiras aí. [...] (Margarida, 2023).

⁶ Nomes fictícios para preservar a identidade das participantes da pesquisa. As participantes lecionam nas seguintes turmas: Margarida no pré-escolar, Dália no primeiro ano do Ensino Fundamental, Violeta no segundo ano do Ensino Fundamental e Melissa leciona no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Vamos supor quando eu vou trabalhar fração, por exemplo, eu começo falando sobre. “Você já ouviu falar de fração? sabe o que é uma fração?” Aí eles respondem: “tia, eu já ouvi meu pai falando isso”. E eu pergunto: “Ah, já? O que o seu pai falou de fração?” Eles respondem: “Ah, ele foi limpar café e deu uma fração de café”. Eu pergunto de novo: “E você entende o que é fração?” Ah, tia eu não sei não mas parece que é quando, assim, não encher o saco todo de café, ele fala que é uma fração. Então eu vou dando esse tipo de exemplo! Ah, pois, é isso aí mesmo, você está certíssimo. Aí eu chamo a atenção de todo mundo. “Olha só o que o coleguinha falou. O que que é uma fração, se não deu um saco inteiro quer dizer que não deu um inteiro, o que deu menos, que isso é uma fração”. E vou usando esses exemplos do dia a dia deles. Se vão falar em alimentação, a gente vai falar primeiro daquilo que eles colhem e que eles conhecem. Eu não vou falar de negócio que eles nunca viram, eu vou falar de feijão, do café, da cana, coisas, assim, dentro do universo deles. Quando eu falo de geografia, a gente começa estudando primeiro a comunidade. Construa um mapa da sua casa até na escola ou da escola até na sua casa. Sempre levando em consideração aquilo que eles vivenciam, com aquilo que eles trazem para tentar incluir os conteúdos que eu tenho que trabalhar, sempre na medida do possível, é claro. Tem coisa que não tem jeito, mas a maioria do possível eu vou tentando trazer a vivência deles para dentro da sala (Dália, 2023).

Nas festas juninas a gente tenta mostrar para os meninos, nem é festa junina não, mas eu acho que é um outro tipo, e outro nome que era chamado, não sei se era festa cultural. Aí a gente deixa os meninos trazerem de casa aquilo que eles escolhem para dar valor aos produtos colhidos na comunidade. Chamamos as autoridades para vir assistir as apresentações, como dança. Então, eu creio que a escola como um todo se preocupa com isso sim. São situações muito diferenciadas mesmo, mas a gente tenta valorizar ao máximo para nenhum deles se sentirem fora do seu ambiente (Dália, 2023).

Eu costumo desenvolver práticas pedagógicas que sejam capazes de promover o desenvolvimento dos estudantes e do meio rural em que eles vivem através daquilo que eu falei anteriormente, ouvindo as experiências trazidas pelos alunos, falar um pouco da nossa experiência em uma conversa. A gente faz alguns debates voltados à realidade que eles vivem aqui na comunidade. E trabalhei o meio ambiente, e aqui na nossa comunidade não tem a coleta seletiva, mas, mesmo assim, trabalhamos a questão do lixo porque na cidade tem essa separação do lixo que é reciclável. Então, a gente pode tentar trabalhar encima dessa disciplina de ciências, essa parte da preservação do meio ambiente, a preservação aqui das minas também, que fornece a água pra a gente. Com isso a gente consegue também estar trabalhando o plantio. Igual no segundo bimestre mesmo, o ensino de ciências vai falar sobre as plantas e é uma realidade que muitos vivem. Porque geralmente a família mexe, então eles tiveram esse interesse e conseguiram falar, contribuir de acordo com essa realidade (Violeta, 2023).

A gente tenta valorizar a vida do campo, valorizar o trabalho, mostrando a eles os valores e a valorizar o trabalho dos pais no campo em determinados conteúdos, porque as vezes pede aquele assunto e aí você incentiva, mas não é nada programado. [...] (Melissa, 2023).

Analisando as narrativas das educadoras do campo participantes da pesquisa, obtivemos indicativos que um dos motivos pelas quais suas práticas pedagógicas se vinculam às realidades camponesas apenas em momentos pontuais se dá pela ausência de uma política educacional e/ou direcionamento por parte da gestão escolar da qual recebem orientações e do poder público municipal responsável pelo suporte pedagógico. Isso ocorre, pois o planejamento e as orientações curriculares apresentadas pelo órgão competente para o trabalho pedagógico nas escolas do município de Carangola tendem a privilegiar os contextos culturais, os valores e os modos de vida urbanos. De acordo com as participantes da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação tem realizado um planejamento educacional único para o município de Carangola – MG, no qual indica os mesmos conteúdos, metodologias e avaliações para serem aplicadas em todas as escolas de

educação básica do município, independentemente se estão situadas no meio urbano ou no meio rural. A adoção de um planejamento educacional único para todo o município faz com que a definição por vincular os contextos camponeses às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo dependa, de maneira exclusiva, de cada educador, como podemos observar nos fragmentos das narrativas abaixo.

[...]. Vem o planejamento da secretaria “mastigado” para você. Eu tenho uma cartilha, só preciso seguir ela. Então é igual pra todo mundo, não há nenhum estímulo por parte da gestão pedagógica da escola (Margarida, 2023).

[...]. A nossa grade curricular é feita para o município todo. O nosso planejamento ele é feito para o município todo, não importa se é uma criança da escola de zona urbana ou rural, é feita para o município todo. Até a prova que é aplicada é feita para o município todo. [...] (Dália, 2023).

[...]. O planejamento que recebemos da Secretaria de Educação é igual para todos, todos do município de Carangola. Esse planejamento tem seguido as habilidades que a gente tem que trabalhar. No geral, eu acho bem útil, bem prático. A partir do planejamento dá para a gente criar outras coisas porque a pessoa não pode ficar preso totalmente naquele planejamento. [...] (Violeta, 2023).

Em toda cidade é um planejamento só. A Secretaria de Educação do município passa para nós professores trabalhar de uma maneira só. A gente que se quiser se adequar a isso, fica a nosso critério, mas se a gente quiser trabalhar do mesmo jeito, trabalha também, o mesmo conteúdo que é passado, a mesma forma, a mesma instrução é a mesma forma da cidade. Quando você vai seguir um livro didático, a mesma coisa que vem para a cidade vem para o campo, não tem mudança. Quando eu vou fazer minha atividade aí que eu tenho que adequar a essas situações, como eu havia falado da matemática, com situações problemas que tenham mais a ver com a realidade dos alunos do campo (Melissa, 2023).

A nossa pedagoga nos entrega o planejamento por bimestre, os conteúdos que você deve aplicar durante aquele bimestre. Este ano a gente está fazendo uma nova avaliação. Antes cada um fazia a sua avaliação a partir dos conteúdos que foram trabalhados com os alunos. Esse ano a gente está se reunindo em Carangola para unificar essa avaliação, então não há esse estímulo de ser diferente. Essa reunião é para todas as professoras que estão com a série do terceiro ano e a gente elabora essas avaliações juntas porque os conteúdos, os livros, são todos iguais, até porque os alunos, às vezes, ficam se mudando daqui pra lá e de lá pra cá, então eles estudarão o mesmo livro didático e terão a mesma avaliação. Com isso já foi feito a primeira avaliação do bimestre (Melissa, 2023).

Os indícios da inexistência de uma política educacional no município de Carangola - MG e/ou uma orientação da gestão escolar e/ou da Secretaria Municipal de Educação para que as práticas pedagógicas das educadoras do campo se vinculem aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo, segundo relatos das participantes da pesquisa, é um desafio que tem influenciado diretamente para o não desenvolvimento de processos educativos que, de uma maneira contínua e sistemática, estejam articulados aos princípios pedagógicos da Educação do Campo na escola do campo em que atuam. Compreendemos que a ausência de uma política educacional e/ou proposta para que as educadoras vinculem suas práticas pedagógicas à materialidade de vida vivenciada pelos sujeitos que vivem do/no campo pode contribuir para o desenvolvimento de processos educativos na perspectiva da “educação rural”, ou seja, uma prática pedagógica que esteja

vinculada à “[...] valores urbanos, que favorece a migração e tem como base de projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio” (Alencar, 2010, p. 214).

Um segundo desafio que impõe limites ao desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas ao paradigma e aos princípios pedagógicos da Educação do Campo apresentado pelas educadoras se relaciona à ausência de recursos e materiais didático-pedagógicos que contemple o contexto camponês e a diversidade de sujeitos que vivem do/no campo, como computadores e livros didáticos. Especificamente em relação aos livros didáticos, as educadoras indicaram que as obras utilizadas na escola em que atuam não privilegiam os sujeitos que vivem do/no campo e não apresentam temáticas que se relacionam ao contexto camponês, como podemos observar nos fragmentos das narrativas abaixo.

A instituição valoriza muito pouco as tradições camponesas. Porque a forma como vem, inclusive os livros, não só da Educação Infantil, mas também do Fundamental I, ele não vem falando sobre a cultura local. E você vai seguir o livro e a BNCC, então quer dizer, o espaço para você trabalhar a cultura local é muito pequeno, teria que abrir, eu não sei, talvez um conteúdo de estudos locais. [...] (Margarida, 2023).

A dificuldade é a falta, às vezes, de material adequado como computadores. As salas são pequenas, igual ano passado estava com o quarto e quinto, uma sala multisseriada. O material às vezes é escasso, o livro chega em pouca quantidade. [...] (Dália, 2023).

Os livros didáticos que estava trabalhando no ano passado, a editora que a gente estava, eu achei bem fora do contexto do campo. O livro didático vinha abordando muito a área urbana, e muitos alunos não tem muito esse contato com a cidade. Foi até um dia que a gente foi fazer um passeio e eles ficaram encantados em ir à cidade porque muitos não tem esse costume de ir. [...] (Violeta, 2023).

O livro é feito pra quem é da cidade, de quem mora na cidade, e não conhece o campo de fato. Ele te vê como se você morasse na cidade, ele não coloca você como morador do campo. Teria que ser assim a meu ver: o livro daqui do campo teria que ter essa outra visão, de estar voltado aos sujeitos que vivem no campo. [...] (Melissa, 2023).

Em relação à ausência de recursos e materiais didático-pedagógicos que estejam vinculados ao contexto camponês na escola em que as participantes da pesquisa atuam, consideramos que esse é um fator que exerce influência direta para o não desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam articuladas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Vale ressaltar que a inexistência de recursos e materiais didático-pedagógicos, como livros didáticos, pode estar associada, dentre outras questões, à inexistência de uma política educacional municipal que considere às especificidades dos povos do campo. Pode estar associada, também, ao desmonte das políticas públicas educacionais que ocorreram em âmbito nacional nos últimos anos, de uma maneira geral, e das políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo de uma maneira

específica, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo)⁷, que foi descontinuado em 2018.

É importante destacar que a indicação da ausência de livros didáticos que valorizem a cultura camponesa e que considere os povos do campo em toda a sua diversidade é um desafio presente em escolas do campo de todo o Brasil. Pesquisas como as realizadas por Santos (2019), Silva (2013) e Copatti (2014) ressaltaram, dentre outras questões, que não existiam livros que destacavam os modos de vida, cultura e trabalho de toda a diversidade de povos que vivem e resistem no campo, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros, em uma Escola Família Agrícola localizada na região do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais; em escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS; e em uma escola de um aldeamento indígena Kaingang, localizada ao norte do Rio Grande do Sul, respectivamente. Em suas análises, Santos (2019), Silva (2013) e Copatti (2014) destacaram que os livros existentes eram, em sua maioria, os mesmos utilizados por escolas situadas no meio urbano e que os exemplos referentes ao campo eram de um território mecanizado, de grandes monoculturas e que não retratavam a diversidade e as especificidades de sujeitos que vivem e trabalham do/no campo.

Por fim, um terceiro desafio apresentado nas narrativas das educadoras que impõem limites ao desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo diz respeito a uma formação inicial⁸ de professores que não contemplou, ou contemplou de forma superficial, discussões relacionadas à Educação do Campo. Neste aspecto, Margarida e Dália indicaram que não tiveram contato com temáticas relacionadas à Educação do Campo durante a sua formação inicial, como podemos observar nos fragmentos de suas narrativas abaixo.

Durante minhas formações eu não tive contato com saberes ou práticas relacionadas aos sujeitos que vivem no campo. [...] (Margarida, 2023).

Na época, o estágio você escolhia onde ia fazer e eu fiz o estágio, boa parte dele aqui [...]. Eu acho que é muita teoria, observar a sala de outra pessoa, vê a prática pedagógica de outra pessoa, acho que te dá pouca base. Mas é no dia a dia que vai se formar um bom professor ou uma boa professora. No magistério, por exemplo, é bacana, você estuda várias coisas, mas preparar para o dia a dia mesmo, não. Eu creio que não. [...] (Dália, 2023).

Diferentemente de Margarida e Dália que indicaram não terem tido contato com a temática Educação do Campo durante a sua formação inicial, Melissa e Violeta relataram que realizaram atividades que remetiam à Educação do Campo e as realidades camponesas em alguns fóruns

⁷ Para saber mais sobre o que foi o PNLD-Campo, acesse Pronacampo - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo (mec.gov.br).

⁸ Em suas narrativas, Dália e Margarida indicaram terem realizado o curso de Magistério. Essas educadoras também indicaram terem cursado, além do Magistério, outros cursos destinados à atuação docente: Dália realizou o curso Normal Superior e Margarida o curso de Licenciatura em História. Por sua vez, Melissa e Violeta indicaram terem realizado somente o curso de Pedagogia.

online, seminários e estágios, mas não indicaram de que forma esse contato ocorreu, como podemos observar nos trechos de suas narrativas abaixo.

Em relação ao termo Educação do Campo, eu não me recordo o período, mas a gente teve um estágio em Educação do Campo, e eu sempre tive contato, por morar aqui na comunidade, com educadores do campo. Durante as aulas também tinha seminários com apresentações voltadas à Educação do Campo. Na minha sala tinha outras alunas que também eram da zona rural, elas trouxeram também as realidades que vivenciavam nas escolas do campo, como funcionava, pois cada escola tem um jeito. Eu tinha uma professora que ela já havia atuado aqui na comunidade, então ela trazia essas experiências para sala de aula, a gente fazia debates, apresentações de seminários. Uma vez a gente fez um seminário na faculdade apresentando sobre um evento que tinha aqui na escola, conhecido como Minas em Destaque, em que os alunos levavam para a escola tudo o que se produzia na comunidade para a mostra (Violeta, 2023).

Eu me lembro que na faculdade tinha vários fóruns que tinham perguntas relacionadas à Educação do Campo para participar *online*. A formação inicial não me preparou para trabalhar em escolas do campo porque a teoria é uma coisa, a prática é bem diferente. Você só aprende a ser professor na hora que você entra na sala de aula e se depara com aquela realidade. [...] (Melissa, 2023).

A presença de discussões e temáticas relacionadas à Educação do Campo durante a formação inicial vivenciada por duas, das quatro participantes da pesquisa, é um aspecto importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo tendo em vista que em muitos cursos de formação de professores estas discussões não são realizadas e, tão pouco, estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Contudo, a discussão em momentos pontuais durante os cursos de formação inicial de educadores, a exemplo de fóruns, seminários e estágios, não é suficiente para o desenvolvimento de processos e práticas pedagógicas que se vinculem efetivamente aos princípios da Educação do Campo, a exemplo das experiências apresentadas por Melissa e Violeta.

Vale salientar que a formação de educadores que conheçam as dinâmicas camponesas e que estejam alinhadas ao projeto de campo, sociedade e educação preconizado pelo movimento da Educação do Campo é uma importante bandeira de luta do movimento da Educação do Campo. É importante destacar que os movimentos sociais camponeses têm reivindicado e proposto a criação de políticas públicas que viabilizem a criação de cursos voltados à formação inicial de educadores do campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2008; Alencar, 2010). Isso porque a ausência de um corpo docente conhecedor das dinâmicas presentes no contexto camponês pode comprometer e limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo (Vighi, 2012). Assim, o movimento da Educação do Campo tem lutado para que seja formado um novo perfil de educador que compreenda o contexto campesino e que seja capaz de incorporar em suas práticas pedagógicas as lutas, as culturas, os modos de vida e as memórias dos povos do campo.

Além dos desafios indicados que comprometem e limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo, outros foram assinalados como um fator que compromete a atuação docente nas escolas do campo. Um deles, que se mostrou presente nas narrativas de Margarida, Dália e Violeta relaciona-se às precárias condições das estradas, sobretudo, nos períodos chuvosos. Segundo essas educadoras, apesar de haver esforços do poder público municipal para melhorar as principais vias de acesso a comunidade em que a instituição escolar se localiza, em períodos de chuva muitos alunos não conseguem chegar à escola, já que o transporte escolar, em função das más condições das estradas, não consegue trafegar. Assim, muitos dos alunos que vivem e moram no campo e dependem do transporte escolar para chegar à escola não conseguem acompanhar as aulas, como podemos observar nos fragmentos das narrativas abaixo.

As estradas da comunidade foram arrumadas, eles jogaram saibro, pó de asfalto na estrada principal porque nós perdemos dois dias quando começou a chuva e realmente não subiu [o transporte escolar]. O que interfere são as estradas adjacentes, que realmente são ruins. Mas creio que esses tipos de problemas daqui um tempo serão solucionados, já estão sendo solucionados (Margarida, 2023).

[...]. As famílias têm sido bem atendidas, com exceção das estradas daqui que não são boas. Ou é muita poeira ou muito barro ou muito buraco. Com buraco tudo bem, eles vão assim mesmo. Com poeira também é desagradável, mas vai. Agora com barro é um ponto fraco, um ponto negativo na zona rural porque nos períodos das águas costumam ficar sem ter aulas. A gente vai para escola para cumprir nosso horário, mas ao chegar lá não tem criança suficiente para dar aula. Na semana passada mesmo choveu muito e eu fui na escola e só tinha um aluno (Dalia, 2023).

[...]. A estrada de terra quando chove dá barro. Tem época que fica intransitável, o transporte não consegue se locomover. [...] (Violeta, 2023).

Como possibilidades para a superação dos desafios assinalados que impõem limites ao desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, as educadoras participantes da pesquisa indicaram a necessidade de se constituir um currículo que considere as especificidades e as realidades camponesas, sobretudo aquelas vivenciada pelos alunos da comunidade que a escola se localiza, para se evitar a reprodução de um currículo que privilegia os contextos e dinâmicas evidenciadas nas escolas urbanas, como podemos observar nos fragmentos das narrativas abaixo.

Para superar esses desafios, na minha perspectiva, é tentando adaptar pequenas brechas no conteúdo, no planejamento, para que eu possa inserir essas particularidades da cultura deles. Porque é a única forma (Margarida, 2023).

Eu acho que teria que ter uma mudança na grade curricular. Como a gente tem um cronograma a seguir eu não tenho como trabalhar isso sozinha. Eu fazia na minha sala, mas teria que ser uma proposta em âmbito municipal e ter essa abertura para nós fazermos ou então eles já mandarem para a gente fazer porque como a gente tem um cronograma e, detalhe, um cronograma apertado. Primeiro ano eu fico assim, passada com o tanto de coisa que eles colocam que a gente tem que passar para os meninos de primeiro ano. Então, com esse currículo apertado, dizer que vai ter só voltado para a Educação do Campo é difícil.

Esse valor, a valorização principalmente é muito importante, eu creio que deveria ter. As crianças, têm uns que não conhecem a própria história, isso está se perdendo um pouco, a história da comunidade vai se perdendo. Eu acho que isso é importante sim, mas teria que vir para nós ou, então, pelo menos ser dado essa abertura para a gente ter uma maneira que a gente pudesse passar um conteúdo livre, que a gente pudesse trabalhar conteúdos voltados para a Educação do Campo (Dalia, 2023).

No meu ponto de vista é preciso mais projeto voltado para cultura, para realidade do aluno, alguma apostila, algo que a gente consiga trabalhar. Igual foi citado da parceria da Secretaria de Educação, voltando para realidade da escola, a própria equipe da escola também tentar encima do planejamento, fazer algum projeto, alguma coisa voltada para a zona rural. (Violeta, 2023).

Além da necessidade de se constituir um currículo que incorpore as especificidades dos alunos que vivem do/no campo e da comunidade em que a escola se localiza, uma educadora também indicou a necessidade de se investir na formação dos (as) educadores (as) que atuam no campo para que tenham maiores possibilidades de articular suas práticas pedagógicas às realidades camponesas, como podemos observar no fragmento da narrativa abaixo.

[...]. Uma possibilidade pra desenvolver práticas pedagógicas que estejam mais articuladas aos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo é o investimento na capacitação de professores. Eu acho que deve ser mostrado aos jovens do campo a oportunidade de crescimento profissional dele continuando no campo, contribuindo com a região que a gente vive, valorizando os saberes locais, reduzindo esse êxodo rural de que ninguém mais quer morar no campo. Mostrar que o campo também é um lugar de se viver, muito bem por sinal (Melissa, 2023).

Analisando as possibilidades indicadas pelas educadoras do campo para superar os desafios e limites para desenvolverem práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo, constatamos a necessidade de se pensar na constituição de um currículo que valorize as especificidades do meio rural e as culturas, saberes e práticas sociais dos sujeitos que vivem no campo e, também, na formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, para que os docentes que atuam em escolas do campo possam desenvolver processos educativos que se vinculem aos campo e aos seus sujeitos. Em relação a estas possibilidades, Alencar (2010) indicou que os movimentos sociais camponeses lutam para que os sistemas de ensino proponham um currículo específico para o campo e que não seja uma adaptação dos currículos praticados nas escolas urbanas, e que a formação de professores, seja ela inicial, continuada e/ou em serviço, não privilegie os modos de vida urbanos em detrimento do camponês e que não pratiquem o currículo das escolas urbanas. Acrescente-se a isso, a autora indicou a necessidade da formação de professores não se pautar “[...] na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural” (Alencar, 2010, p. 209). Assim, corroborando com as educadoras participantes da pesquisa, compreendemos que é fundamental que a instituição escolar e o poder público municipal, em parceria com as comunidades rurais, discutam um currículo para as escolas do campo tendo como ponto de partida a realidade

camponesa e proponham uma política para a formação de professores, continuada e/ou em serviço, para que, não só as educadoras participantes da pesquisa, mas os(as) demais educadores(as) que atuam em escolas do campo do município de Carangola-MG tenham maiores possibilidades para vincular suas práticas pedagógicas aos modos de vida, cultura e trabalho de seus estudantes e dos demais sujeitos que vivem e trabalham do/no campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Metodologia das Produções Narrativas (MPN) possibilitou a construção de narrativas capazes de evidenciar alguns dos desafios e limites que educadoras que atuam em uma escola de educação básica do campo do município de Carangola – MG vivenciam para desenvolverem práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da Educação do Campo. A MPN possibilitou, também, que as educadoras indicassem algumas possibilidades para a superação dos desafios que impõem limites ao desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Em relação aos desafios e limites para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação do Campo, as educadoras apresentaram em suas narrativas indícios da ausência de uma política educacional e/ou orientação por parte da gestão escolar que atuam e do poder público municipal para desenvolverem práticas pedagógicas articuladas aos pressupostos da Educação do Campo; da ausência de recursos e materiais didático-pedagógicos que contemple o contexto camponês e a diversidade de sujeitos que vivem do/no campo; e da ausência uma formação inicial de professores que não contemplou, ou contemplou de forma superficial, discussões relacionadas à Educação do Campo. Por sua vez, como possibilidades para desenvolverem práticas pedagógicas que se vinculam aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, as educadoras participantes da pesquisa assinalaram em suas narrativas a necessidade de se constituir um currículo no município de Carangola – MG que considere as especificidades e a realidade camponesa vivenciada pelos alunos e suas comunidades de origem; e a necessidade de se investir na formação dos(as) educadores(as) que atuam em escolas localizadas no meio rural para que eles(as) tenham maiores possibilidades para desenvolverem práticas pedagógicas que se articulem aos princípios da Educação do Campo.

Ao analisar os desafios, limites e possibilidades indicadas pelas participantes da pesquisa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, consideramos ser fundamental que os gestores escolares, os professores e demais agentes públicos proponham discussões junto as comunidades camponesas para pensar em ações que sejam capazes de valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos povos que vivem

do/no campo. Porém, para que sejam desenvolvidas ações que estejam vinculadas aos princípios da Educação do Campo é importante, dentre outras questões, discutir uma política de educação destinada aos sujeitos que vivem do/no campo.

A instituição de uma política educacional para meio rural do município de Carangola – MG poderá contribuir para a constituição de uma escola do campo que possua um currículo e materiais didáticos vinculados à materialidade de vida dos sujeitos que moram e trabalham do/no campo e, também, contribuir para se discutir uma política para a formação de educadores que compreendam a importância de se vincular as práticas sociais e culturais dos povos do campo em suas práticas pedagógicas. Assim, os educadores que atuam em escolas de educação básica do município de Carangola – MG terão maiores possibilidades para desenvolverem ações educativas capazes de valorizar, reconhecer e legitimar os mais diversos saberes e práticas sociais e culturais dos sujeitos que vivem do/no campo. Esse pode ser um primeiro passo para que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras que atuam em escolas de educação básica do campo do município de Carangola – MG estejam articuladas aos modos de vida, cultura e trabalho dos sujeitos que vivem e trabalham do/no campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai/ago., 2007.

BALASCH, M.; MONTENEGRO, M. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. **Encuentros en Psicología Social**, Torremolinos – España, v. 1, n. 3, p. 44-48, 2003.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incra, MDA, 2008, p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015 (mimeo).

COPATTI, C. **Educação estética na escola indígena kaingang: propostas para o ensino de geografia**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de**

um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 53- 89.

GOIKOETXEA, I. G. Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. **Quaderns de Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 127-140, 2014.

HARAWAY, D. **Ciencia, Cyborgs y Mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid, Cátedra, 1995.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr., 2011.

MONCLUS, P. G. **Terapia Ocupacional: Una disciplina para la autonomía. Prácticas y discursos de Gubernamentalidad y subjetivación en torno a una ciencia emergente**. 2011. 560p. Tese (Tesi doctoral) - Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2011.

MONTENEGRO, M.; PUJOL, J. Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construcccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 37, n. 2, p. 295-307, 2003.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio**, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

SANTOS, A. P. S. **O ensino de geografia, a educação do/no campo e o território: uma proposta de sequência didática investigativa para a Escola Família Agrícola de Veredinha – MG**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, S. R. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural**. 2013.143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez., 2008.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago., 2007.

VIGHI, C. S. B.. Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo. In: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns**, 2012, Pelotas - RS. Pelotas - RS: Ed. da UFPEL, 2012. p. 1-17.