


TRABALHO E IDENTIDADES DOCENTES EM TEMPOS DE CRISE HUMANITÁRIA: o que ressignificar?

*Lia Maria Teixeira de Oliveira*¹
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.809>

Resumo: O ensaio debate o trabalho docente no processo de construção das identidades sociais na Educação Básica do campo diante do cenário da Pandemia de COVID-19 que revelou o aprofundamento das dualidades educacionais, comprometendo o acesso e a permanência das classes populares nos sistemas escolares. Nesta perspectiva, o ensaio aborda a docência na educação do campo em suas especificidades potencializadas na história social e territorialidades rurais, onde se processam as lutas sociais que conformam subjetividades e objetivações tensionadas pelo cotidiano da luta pela vida, em tempos de crise sanitária. É um debate que provoca reflexão sobre a possibilidade de novas interações intersubjetivas que remetem a ressignificações, em função de diferentes funções demandadas para o trabalho do(a) educador(a) do campo em tempos de pandemia. Neste contexto, o(a) docente da Educação do Campo assume precariamente novas frentes de trabalho, embora mantenha perspectivas solidárias para ressignificações do projeto educativo das escolas em território rural, campesino, carente de políticas de saúde, Educação Básica e condições dignas de trabalho mediado por tecnologias digitais, sem perder de vista a agroecologia como fundamento da base técnica da agricultura familiar.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Formação Docente, Docência, Trabalho Agrícola, Educação Agrícola.

¹ Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como Professora Associada do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação da UFRRJ, integra o quadro de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), além de responder pela Assessoria de Uso Social da Terra na Reitoria da UFRRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8920-2220> / E-mail: liamar@ufrj.br

WORK AND TEACHING IDENTITIES IN TIMES OF HUMANITARIAN CRISIS: what does it mean?

Abstract: The essay discusses the teaching work in the process of constructing social identities in Basic Education in the countryside, in view of the COVID-19 Pandemic scenario, which revealed the deepening of educational dualities, compromising the access and permanence of popular classes in school systems. In this perspective, the essay addresses teaching in rural education in its specificities enhanced in social history and rural territorialities, where social struggles are processed that shape subjectivities and objectifications tensioned by the daily struggle for life, in times of sanitary crisis. It is a debate that provokes reflection on the possibility of new intersubjective interactions that lead to resignifications, due to the different functions demanded for the work of the field educator in times of pandemic. In this context, the Rural Education teacher precariously assumes new work fronts, although they maintain solidary perspectives for the redefinition of the educational project of schools in rural, rural territory, lacking health policies, Basic Education and decent conditions of mediated work by digital technologies, without losing sight of agroecology as the foundation of the technical basis of family farming.

Keywords: Teaching Work, Teacher Training, Teaching, Agricultural Work, Agricultural Education.

IDENTIDADES LABORALES Y DOCENTES EN TIEMPOS DE CRISIS HUMANITARIA: ¿Qué replantear?

Resumen: El ensayo analiza la labor docente en el proceso de construcción de identidades sociales en la Educación Básica en el campo, ante el escenario de la Pandemia COVID-19, que reveló la profundización de las dualidades educativas, comprometiendo el acceso y permanencia de las clases populares en los sistemas escolares. En esta perspectiva, el ensayo aborda la docencia en educación rural en sus especificidades potenciadas en la historia social y territorialidades rurales, donde se procesan luchas sociales que configuran subjetividades y objetivaciones tensas por la lucha cotidiana por la vida, en tiempos de crisis sanitaria. Es un debate que provoca una reflexión sobre la posibilidad de nuevas interacciones intersubjetivas que conduzcan a resignificaciones, debido a las distintas funciones que requiere el trabajo del educador de campo en tiempos de pandemia. En este contexto, el docente de Educación Rural asume precariamente nuevos frentes de trabajo, aunque mantienen perspectivas solidarias para la redefinición del proyecto educativo de las escuelas en el territorio rural, rural, carente de políticas de salud, Educación Básica y condiciones dignas de trabajo mediado por tecnologías digitales, sin perder de vista la agroecología como fundamento de la base técnica de la agricultura familiar.

Palabras clave: Labor Docente, Formación Docente, Docencia, Labor Agrícola, Educación Agrícola.

Introdução

De acordo com os propósitos situados no Resumo, a discussão desse ensaio trata sobre construção identitária, na docência do magistério da educação básica do campo, diante do cenário social complexo gerado pela pandemia da COVID-19², que para além de uma crise na saúde pública mundial, tem profunda implicação com uma crise maior de natureza humanitária no Brasil, ressaltando progressivamente as desigualdades e injustiças socioambientais. Neste cenário, o acesso e a permanência das classes populares na escola e no mundo do trabalho³ no campo demonstram também o acirramento das disputas de projeto de formação e de sociedade.

A questão de fundo que ancora e dá orientação a nossa abordagem no texto trata da crise humanitária reveladora da carência sanitária e do acirramento das dualidades educacionais que está na forma das novas interações intersubjetivas e objetivas materiais engendradas nesse tempo/espaço de impossibilidades de acesso aos bens de consumo e tecnológicos que podem propiciar a escolaridade, qualidade de vida, e mesmo, garantir a sobrevivência numa pandemia. Essa realidade desafiadora para às instituições sociais aponta perspectivas de ressignificação do trabalho docente, que passa a exigir respostas na natureza do trabalho docente, dos educadores/as do campo, no nível da profissionalidade⁴, estruturada em geral por uma tendência político-pedagógica libertária, solidária muitas vezes associada à cultura e às lutas sociais, mas que em tempos de pandemia pode elevar exigências institucionais em relação ao papel do/da professor/a.

No tocante às perspectivas que se delineiam, diante do caos que a pandemia provoca, o momento de crise civilizatória pressupõe ressignificações no projeto de sociedade, por conseguinte no projeto educativo e na profissionalidade docente dos educadores nos territórios rurais, campestros onde, quase sempre, as políticas sociais de saúde e às condições salubres de trabalho e educação não estão a contento das classes em extrema vulnerabilidade social e econômica. Sacristán (1991) considera que há na profissão e formação estreitamentos que permitem ter conhecimentos e práticas em geral (saber-fazer, do tipo ensinar, sistematizar, orientar em diversas problemáticas, mediar relações etc.) desempenhadas especificamente, na medida em que a situação ou contexto exige. Ou mesmo podemos dizer, com base no autor, na medida em que o momento, espaço/tempo histórico-social imprime, o que certamente está sendo colocado à prática/reflexão docente como desafio cotidiano da escola do campo.

² A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China e no Brasil em fevereiro de 2020.

³³ No caso da agricultura familiar segundo os censos agropecuários (2006; 2017) tem a sua produção peculiarmente marcada pelo tipo de produção de subsistência, com armazenamento precário, escoamento dificultado pelas estradas vicinais e compra e venda dependente de feiras locais. Em meio à COVID-19 as organizações internacionais emitiram (Painel de Alto Nível de Especialistas em Segurança Alimentar e Nutricional do Comitê de Segurança Alimentar das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) da ONU) uma série de orientações sobre segurança alimentar, que vem sendo alvo de estudos dos especialistas para assegurar protocolos.

⁴ Nos baseamos em Sacristán (1991), um dos primeiros a cunhar o conceito, ligando-o para além de ter o papel delineado pela condução, diretividade do processo educativo segundo normas, natureza da profissão coletivizada, para o autor há no papel do professor decisões/conhecimentos que ele/ela amadurece por serem gestados na experiência.

A realidade social, nos territórios rurais de trabalhadores e trabalhadoras da agricultura, revela famílias inteiras sendo expropriadas de suas terras, inclusive, por despejos mesmo após assentadas em áreas de Reforma Agrária⁵ e nos Quilombos. São trabalhadores/as sem previdência social e com dependências dos auxílios e benefícios sociais, que sabemos são escassos para atender a maioria na pandemia.

O cenário desenhado nas lutas fundiárias mostra diversos atores demandando por justiça socioambiental, por ocasião da ocupação dos territórios. São atores e sujeitos sociais secularmente resistindo as políticas de distribuição desigual da terra, que desde a colonização portuguesa expropria a terra e com a modernização do campo e a tecnificação da agricultura acentua e, sobretudo, expropria os conhecimentos dos/das trabalhadores/as do campo quando não só desterritorializam mas impedem o assalariamento para os/as trabalhadores/as atuarem em outras áreas de trabalho.

A desterritorialização aconteceu (acontece) como sendo uma das questões agrárias mais contundentes que a modernização do campo provocou. O paradigma da Revolução Verde expulsou famílias inteiras e deixando outras esfaceladas, diante do êxodo rural (expulsam, na verdade) por parte dos homens que vinham para as cidades em busca de emprego na construção civil ou setor de serviço. Cabe, sobretudo, trazer à tona o tempo/espaço presente do rural em crise pela COVID-19, como sendo território ainda ocupado por tais conflitos agrários onde progressivamente os descasos em relação às políticas sociais e de trabalho estão acentuadas, inclusive porque na atualidade as ruralidades estão mais do que nunca tecendo as relações entre os territórios urbanos, citadinos e camponeses, seja na relação com trabalho seja pelo olhar da produção de matéria prima, alimentos, que a cidade consome e depende. Vale lembrar a famosa cantoria do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra *“se o campo não planta a cidade não janta”*.

De qual mundo rural estamos discutindo para dar sentido a compreensão sobre trabalho e educação em meio à crise humanitária/sanitária nos territórios do Brasil? Essa questão remete a composição do cenário de lutas sociais na ocupação dos territórios rurais no Brasil, apesar de cada região secularmente ter distintas em seus processos de luta socioambiental, pela terra, de trabalho e educação no campo.

Nesse tempo/espaço rural a conformação identitária do magistério da educação do campo remete um perfil profissional de educadores/as que não só tenham formado estudando sobre a luta pela terra em territórios na condição de assentamentos, de quilombos, atingidos por barragem, comunidades indígenas, territórios dos povos tradicionais, dentre outros. A maior parte dos e das estudantes da Licenciatura em Educação do Campo tem identidades sociais construídas nesses espaços/tempos de lutas pela terra. Com a pandemia atores e sujeitos do campo e florestas estão com diversas carências, inclusive de políticas sociais e tecnológicas, que expostos à pandemia e fazendo quarentena, o acesso aos bens de consumo e tecnológicos são imprescindíveis para as necessárias tessituras socioculturais e pedagógicas, entre os sujeitos da educação do campo.

⁵mst.org.br/2020/12/09/mst-denuncia-despejos-no-campo-durante-a-pandemia-na-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-da-oea/acesso em 12 de março de 2021.

Nessa introdução, cabe trazer ao leitor os termos metodológicos que dá forma e organicidade a nossa abordagem qualitativa do texto. A discussão está fundada nos conceitos da educação do campo associados às linhas de pesquisa de políticas públicas, agroecologia e movimentos sociais, portanto, fizemos levantamento de referências de fontes primárias tipo documentos de textos legais assim como fontes secundárias como artigos, publicações científicas. Algumas leituras e análises são de nossas experiências com vários orientados/as da linha de pesquisa que seguimos desde 2009; as experiências em cursos de extensão como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Escola da Terra certamente também contribui muito para tecermos o caráter epistemológico desse ensaio. De certo, o texto traduz uma análise baseada na nossa experiência, mas sem ter a pretensão de dar significado ou interpretação a tudo e a todos os dados que tivemos acesso, cabe deixar o leitor a vontade para tecer sua análise na perspectiva dele ou de seu interesse nesse ensaio.

Para Lopes (2019, p. 28),

o conhecimento criado no trabalho narrativo movimenta as redes de conhecimentos e subjetividades [...] que nos costumam, navega pelas texturas relacionais desinvisibilizando o “conhecimento vivo, emocionado, concretizado, socialmente e politicamente situado” [...]. É o deslocamento do sobre para o com. A inversão desobedece aos limites da escrita científica “despersonalizada, generalizante e formal” [...], e transforma a “cultura acadêmica que impõe e expõe os profissionais da educação como meros executores de saberes e conhecimentos produzidos em instâncias apartadas das problemáticas escolares cotidianas”.

Apresentar a nossa costura político/epistemológica em bases dos/as estudiosos/as do cotidiano escolar significa esclarecer a metodologia ao leitor, visto que a nossa narrativa deve considerar quão diversificado e plural é o espaço/tempo da formação de educadores/as do campo. Alves (2001) trata esse espaço/tempo institucional provocando a curiosidade do leitor pela junção de palavras, que se justifica na tentativa da autora em superar as separações e dicotomias que podem conter hierarquias, ambiguidades constituídas nas criações da modernidade, dentre essas a ciência positivista e suas narrativas consolidadas, por exemplo. Buscamos trazer nesse texto ensaístico a leitura de mundo acadêmico que está desenhada pelo coletivo onde construímos experiências e tantas narrativas a partir do chão da escola e dos educadores/as populares que experimentam/experimentaram conosco, formadores/as da UFRRJ, a inclusão e o pertencimento no curso de Licenciatura em educação do campo depois de anos fora de processos educativos institucionalizados. Dizemos a educação do campo é herdeira da educação popular e das experiências de Educação de Jovens e Adultos.

Transversalidade entre processos sociais, trabalho, agroecologia e educação do campo/formação de professores/as.

Pensamos que para compreensão do trabalho docente e os processos identitários configurados na educação básica do campo, nesse cenário pandêmico, devemos tratar a nossa narrativa a partir dos elementos político-agrário do campo. Sobretudo, é fundamental uma abordagem direcionada a crítica a respeito da conformação do campo brasileiro cuja institucionalidade e relações sociais se dão entre permanências, ambiguidades e tensões decorrentes de um mundo rural criado e organizado socialmente

pelas elites agrárias, outrora oligarquia e, na atualidade, empresários do agronegócio. Para entender esses processos são recorrentes as noções que vieram dando sentido a configuração da organização social e político-agrária do mundo rural, como sendo um espaço/tempo com modo de vida diretamente moldado pelas e nas territorialidades onde há construção objetiva e subjetiva de reprodução pela existência.

O campo brasileiro e suas instituições assentam-se nas contradições das relações de conservadorismo e modernização que são elementos sociais e agrários definidos como dualidades significadas na superestrutura que reflete a contradição social do mundo rural brasileiro (MARTINS, 1986). Num contexto social considerado arcaico, a agricultura foi a base de incorporação do Brasil às sociedades e economias complexas com padrão de desenvolvimento agroexportador dependente. Inicialmente, deu-se por processos de colonização para manter o Império português via uma economia agrária exportadora dependente, economicamente viável porque as relações de produção de base escravagistas associada à monocultura como modelo de estrutura fundiária propiciava grande fonte de lucro à burguesia, que se formou com elementos de um capitalismo mercantil, mas que excluía as classes populares do campo do acesso ao trabalho assalariado e à terra⁶.

Dessa forma, a base de trabalho escravo era responsável por manter a economia agrário-exportadora dependente e comercial até pelo menos o início do século XIX, quando entre economias açucareira, extrativista e cafeeira o que determinava a organização social e o acesso aos direitos fundamentais era aquele que detinha o poder político devido aos grandes proprietários de terra. No capitalismo tanto em países com elementos sociais modernos como aqueles ainda com fortes elementos arcaicos (latifúndio improdutivo) a terra não daria somente capital político-social, mas capital econômico aos que detivessem o maior número de hectares de terra. E no Brasil a Lei de Terras no século XIX seria uma reformulação política de Estado em torno da posse da terra. Sem as concessões a terra seria comprada e caberia ao Estado controlar essa propriedade de modo que aquele que a possuísse a cultivaria. Então, a lei de Terras na verdade, com o Estado controlado por grupos políticos ligados as elites, que se mobilizaram na tentativa de sustentação dos grandes proprietários e governantes fazendeiros do Império, do que foi propriamente uma texto legal que atendesse aos interesses populares.

De toda forma, entre o século XIX ao longo do século XX, o cenário econômico, cultural e político da monocultura tradicional perdia o prestígio diante das pressões internacionais no momento em que se impõem os processos de industrialização, o que provocaria a promulgação de leis trabalhistas na cidade, mas no meio rural as permanências do agrarismo, aristocrata e escravocrata, emperrava as mudanças nas relações de trabalho e na transição do latifúndio para a grande empresa agropecuária conforme as medidas apregoadas pela tecnificação da agricultura como estratégia da Revolução verde, dependente de políticas de créditos.

Significativo lembrar que esse processo de modernização provocado pelo avanço da industrialização não favoreceu a democratização socioeconômica e fundiária de todas as classes do campo. As famílias de agricultores se desmobilizaram em trabalhadores rurais e

⁶ Martins (1985) trata sobre a questão como sendo atraso a modernização do campo, por não ter no Brasil o assalariamento dos escravos libertos naquele período de transição entre o latifúndio da monocultura e a grande empresa agropecuária.

se transformaram em mão-de-obra expropriada de seus bens materiais e culturais, desterritorializadas e sem-terra. Apesar de propiciar o afastamento da tradicional exploração imposta pelos grandes proprietários, vindo a perder as suas terras para o avanço da grande empresa agropecuária, as famílias migraram para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, sendo “desterritorializadas” e “desruralizadas” pelo modelo urbano centrado no industrialismo que nos espaços/tempos rurais mediados pelas estratégias da Revolução verde, cuja transição do latifúndio para grande empresa se deu pela política de crédito. Inclusive nessa transição os pequenos produtores em vários espaços/tempos foram obrigados a se integrarem aos complexos agropecuários que quase sempre ficavam com as terras dos pequenos diante das dívidas que esses acabavam tendo nessa transação. O movimento de resistência foi se reorganizando e na década de 1980 após a redemocratização algumas entidades foram criadas no campo, com atuação forte da Comissão Pastoral da Terra e a CNBB, também se organiza o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sendo criado em primeiro de janeiro de 1984, no primeiro encontro nacional de trabalhadores rurais sem terra. O encontro decidiu que o MST deveria lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país, tendo a educação básica como bandeira de luta por políticas educacionais.

A reportagem a seguir, copiada do site do MST (MELO, 2021) traduz exatamente a situação que o legado da COVID-19 deixa quando esse grande movimento de trabalhadores/as se mobiliza e ressignifica suas propostas decorrentes da organização da produção para atender de forma solidária famílias que efetivamente estão sem-terra e sem produção, que foram expropriadas de terras e conhecimentos. Vale ler a matéria veiculada na reportagem “Só não entende quem não quer”, onde a agricultora deixa algumas pistas sobre o movimento solidário do MST a partir do trabalho que ele desenvolve em esquemas fora do modus operandi do grande capital do agronegócio. A saber:



Fonte : Melo (2021) – Agricultura familiar é principal produtora de comida de verdade no Brasil/Foto: Wellington Lenon.

Na nossa visão, se não houver um incentivo concreto para a agricultura familiar e também para os assentamentos de reforma agrária, a gente vai ter um grande problema de desabastecimento. Porque a agricultura familiar é responsável por 70% da produção de alimentos do país e, se ela não tiver um apoio agora, na pandemia, para poder aumentar a produção, a gente vai ter dificuldade”, projeta Kelli. Mais do que isso, o MST defende não só o apoio para produção da agricultura familiar, mas, também, para os programas de comercialização, sendo o PAA e o PNAE os mais relevantes nesse sentido. A ministra da agricultura, Tereza Cristina, chegou a anunciar um investimento extra no PAA durante a pandemia, mas Kelli Mafort garante que os produtores têm extrema dificuldade de acessar o programa e o governo Bolsonaro não propõe nada para mudar a situação. “Tem vários agricultores que estão com a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) vencidas, que é tipo um de RG dos agricultores para acessar o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Se você não tiver com essa data em dia, você não consegue colocar o seu produto para ser comercializado”, esclarece. Além disso, no Plano Safra 2020/2021, que entrou em vigor na última quarta-feira, 1 de julho, dos 236,3 bilhões de reais em crédito para apoiar a produção agropecuária nacional, somente 33 bilhões de reais foram direcionados ao Pronaf. “Se o campo não planta, a cidade não janta” é um lema dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que traduz a importância da agricultura familiar para o abastecimento das cidades com a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis. Aponta, ainda, para a relação inseparável e de interdependência entre campo e cidade, como territórios que promovem e produzem vida e dignidade humana. O coordenador nacional do MST, Roberto Baggio, afirma que “está provado pelas ações que nosso povo é solidário, que nosso povo é humano, que nosso povo reparte o que tem. Se tu tiver [sic] um Estado que cumpre minimamente a função protetora, se tu tiver um empresariado que assegure os empregos e se tu complementa isso com ações de solidariedade humana do nosso povo, a gente sai da crise de forma rápida, segura e numa perspectiva melhor de reconstruir um Brasil para todos os brasileiros (MELO, 2021, s/p/)

O MST neste contexto de pandemia tem mostrado em que perspectivas de trabalho e de ruralidades se desenvolve visando uma política agrária interna de seus assentamentos ancorado em bases agroecológicas, de investimento em ações pedagógicas associadas ao planejamento participativo e libertário freireano. Considerando a educação como ato político e dialógico o movimento se dá numa rede sociotécnica que tecem relações entre atores sociais, políticos, pesquisadores, comunidades assentados/as, agricultores/as, estudantes, docentes das ciências em geral, onde todos e todas em unidade planejam o desenvolvimento do espaço agrário, onde se dão a produção agropecuária, o trabalho, a educação e formas de sociabilidade, aproximando o rural e a cidade. Todo conhecimento resultante dessa rede de subjetividades político-profissional traduz o conhecimento, os saberes, que se estruturam sobre e na agricultura e na educação dos sujeitos do campo no movimento do ser humano como ser histórico, socioambiental no processo de aprender no coletivo. Sobretudo, a agroecologia e a educação do campo estão em confluência quando se complementam com os processos de construção do conhecimento nas instituições escolares e universitárias formadoras de educadores/as do campo, receptoras dos recursos públicos originários da política educacional.

Esse fato tem desde sempre sido motivo dos movimentos populares da agroecologia, dos movimentos sociais do campo a questionarem os currículos escolares engendrados no âmbito do arbitrário cultural das elites agrárias do passado e da nova elite política e econômica dos complexos agroindustriais, que perpetraram o poder no campo impondo os seus conteúdos, omitindo a memória das lutas sociais pela terra e o conhecimento acumulado dos sujeitos sociais do campo.

Os sujeitos do campo do tempo presente são os mesmos que foram colocados a margem no passado dos anos 1950, 1960, 1970 pela burguesia agrária, ignorados como trabalhadores/as rurais na transição do latifúndio para o agronegócio não foram assalariados e nem integrados ao modo de produção capitalista, foram endividados e

expulsos da terra. Todavia, apesar do golpe militar, empresarial, burguês os movimentos populares resistiram e desafiam até hoje às elites agrárias do campo, empobrecidas pela complexidade que se deu a modernização do campo e não alcançou a todos pela política de crédito para acessar a base de tecnificação da agricultura, até porque politicamente perdeu espaço de poder nacionalmente para as elites formadas na cidade/urbano no processo de industrialização.

Na resistência os movimentos sociais do campo, seus sujeitos trabalhadores/as rurais, agricultores/as familiares, quilombolas, seringueiros/as, indígenas, atingidos/as por barragens se organizaram em movimentos pela educação do campo para todos em 1998, na conferência nacional pela educação básica do campo, em Luziânia/GO, naquele evento se organizaram também pela questão agrária e a luta pela função social da terra conforme a Constituição. Conforme Bruno (1997)

A modernização tecnológica e a nova realidade capitalista não resultaram tão somente na alteração da base técnica, no aumento da produtividade ou na integração entre capitais. Não tiveram como efeito unicamente a concentração da propriedade fundiária, a redução da população rural, a diminuição da importância da produção familiar ou a expropriação do campesinato. A grande propriedade fundiária e a empresa rural com suas modernidades e tradições também trouxeram consigo a resistência, a contestação e as insurgências. [...] a mudança no processo de trabalho e a diversidade de categorias de trabalhadores rurais existentes favoreceram uma ampliação da prática política – o que pode vir a ser o ponto de partida para a formação de um novo coletivo político e de uma nova concepção de aliança e de luta” (BRUNO, 1997; pp13-14)

Tem-se então alguns coletivos que resistem passado os 22 anos da publicação do texto da professora pesquisadora Regina Bruno. Um desses foi o coletivo da educação do campo formado em 1998, na Conferência Nacional de educação do campo, em Luziânia/GO pelos sujeitos que reivindicavam políticas públicas para educação básica e formação de professores/as do campo em bases pela pedagogia da alternância e a pedagogia da terra, a diversidade, associada nessa luta, no início dos anos 2000, a reivindicação por política de produção de orgânico/agroecologia para assegurar a base técnica da agricultura familiar na reforma agrária.

A formação de professores/as nos e com os processos de construção de identidades socioambientais agroecológicas para as escolas do campo se constitui conforme Caldart (2015), se tornou uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. Trazemos a autora exatamente pela perspectiva temporal ou mesmo atemporal que ela situa a interdependência entre escola do campo e agroecologia, introduzindo essa relação na agenda pela e com a vida por meio de valorização de processos de construção de conhecimentos. Com a palavra, Caldart (2015, p. 5) discute sobre a

formação massiva de camponeses nesta direção é necessidade dos camponeses e dos cientistas, assim como do conjunto da sociedade. Mas ela aponta para mudanças nas relações sociais de produção da ciência. Mesmo instituições e cientistas que se dedicam à agroecologia, ainda têm dificuldade com a democratização dos meios e dos métodos de produção da ciência e se colocam como “donos” deste conhecimento. – O agronegócio vibra de satisfação quando se afirma que a agroecologia é coisa da academia! Os movimentos sociais camponeses têm cumprido o papel de tensionar estas relações, fazendo a mediação entre pesquisadores e agricultores, mas em uma “escala” ainda tímida. 20. Há muita pesquisa ainda a ser feita. Muitas construções estão em aberto, em processo. Temos o desafio de manter os fundamentos das transformações em vista de criar agroecossistemas sustentáveis, assentados na lógica e no conhecimento dos camponeses [...]. E isto somente pode ser garantido pela sua participação direta nos processos de construção das práticas e de produção da ciência, e por um projeto educativo das novas gerações que inclua este objetivo formativo. Ao mesmo tempo, é preciso encontrar formas de socializar mais as informações e os

conhecimentos básicos para o conjunto dos trabalhadores, de modo que entendam a teia de relações envolvidas na produção dos alimentos que consomem e possam ajudar a construir, desde sua classe, o projeto de agricultura que integra as novas relações sociais portadoras do futuro da humanidade.

Anteriormente, em parágrafos acima, abordamos sobre a agroecologia como projeto formativo tecido em rede sociotécnica, de agricultores/as e pesquisadores/as, assegurando o diálogo de saberes, a comunicação dos saberes produzidos no projeto político de desenvolvimento local, por meio dos movimentos sociais camponeses que tencionam, resistem nas instituições educativas e nas de pesquisa para introdução dos conhecimentos construídos por essa rede nos currículos escolares, universitários e nos cursos de extensão, sobretudo, a criação dos cursos de licenciatura em educação do campo e outros pelo PRONERA (Programa nacional de educação em áreas de reforma agrária), Saberes da Terra.

Desta forma, Caldart explica então, o porquê estudar a agroecologia como ciência e prática social em áreas de estudo da educação do campo? Explica qual a relação entre agroecologia e educação do campo na formação de educadores/as.

Roseli Caldart, liderança nacional do coletivo de educadores do MST, discute em seu texto construído a partir das experiências docentes e de inúmeras criações epistêmicas ao Sul, se baseia na prática de educação popular e na tessitura política, social, ética da relação entre agroecologia e escolas do campo. Exatamente como anteriormente situamos nesse ensaio, Caldart (2015) trata sobre os processos de ruptura epistemológica na educação do campo como sendo resultantes das lutas dos trabalhadores/as nos e com os espaços/tempos de resistência; são relações que já são amadurecidas, mas não estão dadas, não estão finalizadas. Segundo Caldart, nessa relação ético-política, sujeitos e espaços/tempos estão em meio à diversidade, pois para a autora faz parte ter um compromisso de socializar pelas escolas as possibilidades alternativas ao progresso técnico imposto ao campo de forma única, dada, determinada pela modernização da base técnica do agronegócio. Ressaltamos a autora no trecho a seguir:

As contradições se movimentam, amadurecem, e quando ficam acirradas, as pessoas reagem de modo mais radical (indo à raiz). Precisamos valorizar a construção permanente de alternativas, necessariamente marcadas pela diversidade dos espaços e dos sujeitos, e pelos limites dos momentos históricos vividos, para garantir seu desenvolvimento mais acelerado quando condições adequadas existam. Eis nossa responsabilidade hoje, e em todas as esferas da vida. E com o objetivo histórico, como classe trabalhadora, da transformação radical das condições de vida da humanidade. Aproximar a agroecologia das escolas do campo integra este movimento de transformação social mais amplo e nos exige "nadar contra a maré". Por isso é preciso convicção de que vale o esforço. Não conseguimos ir mais fundo nestas relações sem compreendê-las e sem saber por que é necessário lutar para construí-las. (CALDART, 2015, p.1).

Nesse contexto, vale colocar aos leitores que sem esgotar as possibilidades da agroecologia como sendo alternativa da base técnica da agropecuária, no texto a autora considera importante ressaltar que agroecologia está na agenda do trabalho docente da escola do campo. Essa agenda vem sendo criada, conceituada, compreendida e incorporada na prática pedagógica em confluência às lutas sociais por políticas educacionais, reforma agrária e desenvolvimento rural sustentável, por isso desde os primeiros debates e proposições na publicação *Educação básica e Movimentos Sociais do Campo* (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999), editada com apoio da Universidade de Brasília (UnB), Setor de Educação do MST, Setor de Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) e Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os atores sociais e políticos envolvidos/as deixam claro, entre as páginas 48 e 63 da publicação, que não há acordo para o desenvolvimento do campo fora da ruptura com essa fase crescente de exclusão dos sujeitos dado os problemas visíveis de desemprego, fome, miséria, falta e fechamento de escolas rurais, falta de atendimento a saúde que acirram e perpetuam concentração da riqueza e da renda, dependência externa, perda da soberania nacional, dominação do capital financeiro, latifúndio e improdutivo e a questão ética que fere e inverte os valores humanos.

Neste sentido, Caldart (2015), assim como Kolling, Molina e Néry (1999) comungam do mesmo ideário pedagógico e conceito de desenvolvimento rural sustentável, pactuando dentre outros princípios que uma escola do campo precisa construir-se como sendo,

lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento [...] entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; MOLINA; NÉRY, p. 63-64).

Desta forma, o compromisso dos povos do campo e da floresta propõem a maior participação na tomada de decisões para intervenções coletivas pelo desenvolvimento sustentável nos territórios e em conhecimentos técnicos que assegurem a construção social das identidades docentes na escola e pela escola do campo, contemplando o trabalho em bases da agroecologia para dar função social à terra no processo de transformação social.

Identidades docentes e trabalho na educação do Campo: De onde falamos e com quem dialogamos

Ainda que atores sociais e políticos estejam e sempre estiveram em meio a territorialidades em conflito constituídas por uma educação do campo que assume a luta pela reforma agrária tendo a agroecologia como campo científico-cultural e político para o enfrentamento das disputas pela revolução/transformação⁷; outro desafio se faz inerente à formação identitária docente é a prática educativa por pedagogias diferenciadas como sendo a estrutura estruturante da construção de conhecimentos e de identidades gestadas num mundo rural e urbano contemporâneo, onde se situa a disputa, agroecologia x agronegócio, tecnicismo x educação libertária.

Mochcovitch (1995) faz a interpretação de revolução cultural, como categoria essencialmente gramsciana, segunda a qual nos apropriamos porque imprime intencionalidade ao unir instituídos e instituintes (movimentos de educação do campo) no projeto de sociedade e educação de caráter popular. Para a autora é importante explicar que:

a reforma intelectual e moral tem seu ponto de partida na crítica do senso comum produzido e reproduzido pela introjeção de valores da ideologia dominante nas massas subalternas e integrado

⁷ Entendemos essa concepção de Gramsci engendrada na mobilização de atores e intelectuais orgânicos dispostos a dar direção política à reforma intelectual das massas.

igualmente por reminiscências das concepções de mundo que prevaleceram em momentos de dominação já ultrapassados historicamente [...] a reforma intelectual e moral é essa luta cultural que ultrapassa os interesses mais imediatos (econômicos) das classes subalternas, e, com base na elevação cultural das massas, cria formas de ver o mundo adequadas a uma nova fase histórica, a ponto de fazer delas “forças materiais”, como dizia Marx [...] o projeto dessa reforma é, portanto, a superação das formas de consciência existentes, da filosofia dominante e da visão de mundo das classes dominantes” (pp.38-39).

O atual debate sobre a diversidade do campo, não pode ser compreendido fora da configuração identitária de grupos contra hegemônicos, na medida em que no espaço/tempo rural/agrário se entrelaçam em outras dimensões e processos de socialização, como os de formação pela educação básica do campo e as licenciaturas em educação do campo nos diversos campos de saberes. A pedagogia da alternância, a pedagogia da terra e a agroecologia, por exemplo, têm sido empregadas usualmente porque assumem universos identitários entre os espaços/tempos de estudos e às agendas de luta e trabalho que os sujeitos e atores dos movimentos sociais trazem como perspectivas pela reterritorialização, pela inclusão deles na perspectiva do trabalho, num mundo rural que os excluiu.

Por força das redes sociais contra hegemônicas constituídas de atores coletivos de novas relações de produção e pela reforma agrária, intensificam-se processos socioculturais e políticos visando a desconstrução de subjetividades formadas em laços do passado, que oprimiam os indivíduos a uma visão homogênea e hegemônica de campo, excludente do campesinato. Precisamos avançar com a dialogicidade ancorada em princípios que solapam a disciplinaridade, de modo a seguirmos orientados/as para uma prática pedagógica auto-organizativa e transdisciplinar nas licenciaturas e nos currículos da educação básica do campo respeitando as pedagogias que surgem das experiências dos movimentos sociais.

Foerste (2008) considera que interessa levantar discussões que problematizam o conceito e as identidades sociais do professor da educação do campo na perspectiva de ressignificação das lutas coletivas que reivindicam a construção de uma educação de tendência libertadora do campo e da cidade, inclusive das periferias. Para o autor não faz sentido falar de educação do campo, agroecologia, pedagogias diferenciadas sem um resgate da valorização do profissional de ensino assim como na concepção docente. Importa salientarmos que Foerste (2008; pp 92 e 93) em suas pesquisas mostra que a divisão social do trabalho na escola, na educação do campo compromete negativamente, posto que se contrapõe a organização dos sujeitos do campo em suas comunidades e nos processos de construção coletiva do projeto popular libertador de educação, assim como as especificidades dos saberes da atividade docente no âmbito científico, da prática e do mundo rural, rururbano, das florestas e das periferias.

Nos estudos de Foerste (2008),

o diálogo entre os movimentos sociais e as universidades, como por exemplo o MST na parceria que favoreceu a criação do curso de Pedagogia da Terra, permite perceber que é possível colocar questões que ajudam a repensar conceitos como os que abordamos anteriormente, na perspectiva de uma educação popular-libertadora. Há que se discutir com humildade, na tentativa de superar contradições que impedem avanços epistemológicos e políticos na construção de outros parâmetros educacionais, que possibilitem práticas educativas mais tolerantes, pautadas no diálogo, na solidariedade e colaboração. (pp. 94-95)

No meio rural estamos num espaço político-cultural onde ocorrem disputas pela hegemonia de projeto de sociedade, com acentuada intervenção das forças produtivas do grande capital e de base técnica do agronegócio. A Agroecologia carrega os significantes produtivos da agricultura familiar na luta pelo trabalho dos povos do campo contra os grandes empresários, o agribusiness, mas também carrega o significativo dos projetos de educação popular, do diálogo de saberes, da profissionalização docente na escola, no local de trabalho do educador popular, ancorado política-ideologicamente onde se engendram a cultura radicada na consciência do trabalho compartilhado, no movimento *por uma educação do campo*, cujo resultado da produção crítica se manifesta na resistência dos sujeitos na luta pela terra e nos processos identitários dos povos do campo. O legado da pandemia da COVID-19 contribui para ressignificações na docência que acentuam a capacidade de dialogar, assumir a gestão escolar, ampliando as funções sociais de inclusão dos sujeitos do campo que estão sem a presença do estado não só na perspectiva da escolarização, mas agora da assistência social que requer docência em bases dos valores humanos solidários.

Por isso para aqueles vinculados à organização da agricultura familiar, a agroecologia assume uma cientificidade gestada na perspectiva crítica, nas mentalidades e nos valores culturais populares em processo de transição da agricultura conservadora para a agroecologia de desenvolvimento local. Para os movimentos sociais, esta é uma demonstração de que não é somente um movimento de resistência, estes assumem que são propositivos para a construção de outro modelo de intervenção na organização social e produtiva que aproxima campo-cidade, natureza-sociedade, trabalho manual-intelectual, participação-inclusão e desenvolvimento e sustentabilidade.

Neste contexto de resistência e proposição, as nossas impressões sobre as pedagogias diferenciadas apontam que a agroecologia se apresenta como movimento estratégico à formação de atores e sujeitos⁸ não somente docentes rurais, mas também aqueles da agricultura urbana familiar que atuam em produção, economias solidárias, dentre outras formações e organicidades. Podem ser grupos que se articulam em diversas causas, sem esperar as promessas de uma emancipação baseada na modernidade. O presente é o aqui e o agora, sem âncoras em promessas da modernidade do industrialismo. São grupos que, esgotados pela espera da liberdade, retomam suas subjetividades em identidades coletivas que se formam num quadro de referências dos próprios grupos afins. Acho interessante esclarecer, por exemplo, os rururbanos⁹ da agroecologia. O curso de Licenciatura em

⁸ Baseando-nos em Pais (2003), fazemos a distinção entre sujeitos e atores nomeando a partir do seguinte entendimento: para nós, sujeitos são aqueles que participam de um projeto dando sentido pessoal ou não, mas dando sentido e sofrendo os impactos das possíveis interações dessa participação, enquanto os atores seriam aqueles representantes dos indivíduos nas ações coletivas, em entidades de classe, categorias, profissionais etc. Entretanto, para Pais, ambos os termos podem ser concebidos como convenções sociológicas, sendo representadas pela entidade de indivíduo social. Para nosso entendimento o mais importante é que nas redes de subjetividade formadas pela ação de sujeitos sobre o cotidiano, micro contexto, este local de ações formativas, compreende as "situações de interação" em que passam os jovens. Assim o livro de José Machado Pais foi incorporado em nossa pesquisa devido ao seu enfoque nos estudos do cotidiano e das redes de subjetividades formadas por *situações de interação* de sujeitos e processos sociais em ocorrência em micro contextos.

⁹ Destacamos esse conceito que expressa a ocupação ou mesmo as territorialidades de habitantes urbanos que praticam a agricultura familiar de subsistência nas periferias de espaços urbanos, metropolitanos de grandes capitais que, por conseguinte, tem uma história de expulsão e/ou expropriação de terras, de identidades rurais. Assim os indivíduos na forma de atores coletivos foram se organizando política e socialmente pela agricultura rururbana, mas, no tocante às condições objetivas e materiais se organizam no processo produtivo de forma precária, devido à situação de marginalidade e desterritorialização. É notório para alguns pesquisadores que o *habitus* desses atores se constitui em subjetividades socializadas porque traz elementos do

Educação do Campo existe em mais de 40 universidades e institutos federais em diversas modalidades e bases multidisciplinar, lutando para se manter em meio as grandes perdas de investimento na educação dos povos do campo e da floresta, devido a extinção da-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, para juntamente com as demais secretarias do Ministério da Educação (MEC), assegurar as políticas públicas da educação básica do campo com diversos programas, como: o Saberes da Terra, vinculado ao ensino fundamental; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), de incentivo a criação das licenciaturas para as populações rurais.

Quanto ao modelo agroecológico, é uma prática comum dos/das agricultores/as a troca de excedente de produção – além de trocar trabalhos e conhecimentos, por meio das práticas sociais, como trocas de sementes, de mudas, participação em mutirão dentre outras. O/a agricultor/a familiar pratica o melhoramento vegetal quando decide fazer o seu próprio banco de sementes, resgatando algumas espécies de plantas que outrora pertenceu à sua comunidade, intercambiando anos após anos com os/as outros/as agricultores/as que decidiram também produzir as suas sementes, quando resgatam variedades de plantas via processos de socialização (a feira, por exemplo). Dessa forma, as plantas vão se reproduzindo e se adaptando naturalmente ao ambiente. Neste contexto, na agricultura familiar são trocados excedentes de produção numa economia informal, que é inerente à vida social entre os povos do campo.

Destaca-se que o paradigma da agroecologia é cultural e científico, pois vem sendo consolidado como conhecimento e prática de base ecológica, cuja cientificidade é explicada pelo enfoque sistêmico de compreender a natureza e a sociedade pelo pensamento complexo e interdependente entre as partes de um todo. O solo para a agroecologia é como um sistema vivo, dinâmico que sempre está interagindo com os demais elementos da natureza inclusive com o homem, o que remete ao entendimento segundo o qual tudo está interligado, é sistêmico, implicando na busca de um manejo de pouca intervenção humana (sustentável ambientalmente), que propicia aos ecossistemas agrícolas a capacidade de auto-regulação e mitigação dos impactos em face às ações humanas devido a maior interação biológica.

A mentalidade agroecológica prima ressignificando a sustentabilidade ambiental, mas também a economia solidária, estabelecida no princípio da solidariedade humana e planetária, resgata o valor moral e ético estruturante e determinante para uma economia e um mercado justo, que vai implicar além das trocas, formas de sociabilidade e de produção baseadas na cooperação, associação e união de todos para ações coletivas. Desta forma, a agroecologia como sendo a agropecuária ecologicamente correta, toma a configuração científica, econômica, cultural e tecnicamente comprometida com as causas camponesas pela reforma agrária.

Souza (2004) esclarece que as monoculturas comerciais destroem tradições locais de subsistência, geralmente diversificadas. Isto implica que na educação do campo as políticas têm se voltado para valorização das culturas dos povos das florestas, das matas em prol de

campeinato, do agricultor tradicional, pressupondo ainda a manutenção de suas identidades sociais de camponês (ver: GRAZIANO DA SILVA, 2002).

uma produção agrícola ecologicamente contextualizada às comunidades tradicionais e as respectivas territorialidades também. São esses povos que sempre produziram seus e os nossos alimentos, mantendo a biodiversidade das sementes porque se alimentam e produzem a partir de plantas e animais que culturalmente tem significados socioambientais e culturais eles.

Para finalizar...

Na Licenciatura em Educação do Campo, como proposta de política pública para a formação dos educadores e educandos do campo, que propicia interação dos sujeitos e atores do campo e as universidades, se articula às práticas formativas dialogadas, a partir de uma perspectiva política e científico-cultural enredada na diversidade e multiplicidade de conhecimentos e saberes dos povos camponeses e das matas. Por isso que as pedagogias que elegem a autoformação e a dialogicidade de modo que os educandos se reconheçam na práxis, como ativos na formação. Vários autores, brasileiros e estrangeiros, em diferentes eventos e publicações, vêm defendendo essa nova postura diante da complexidade que é a realidade atual, um deles é Edgar Morin; outros defendem processos formativos vislumbrando uma solidariedade efetiva, pautado num outro “saber cuidar” humano e da natureza (Carlos Rodrigues Brandão e Leonardo Boff). Assim, o componente ético e humano, enaltecido em movimentos de solidariedade, como o que descrevemos aqui no MST, com certeza estará como legado da COVID-19 no âmbito da educação superior e de educação básica e profissional do campo.

O movimento está afinado com os princípios de inclusão que não se esgota num movimento ou noutra pedagogia, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais, que unidos em projetos políticos e públicos há todo momento criam e recriam a sua práxis emancipadora das reminiscências do agrarismo. Em rede social e política, os atores coletivos reivindicaram os direitos de viver e produzir com qualidade social e ambiental, em bases Agroecológicas.

Os sujeitos em relação percebem a docência como profissão que se engendra entre os saberes da experiência, saberes sociais cuja reflexividade torna-se um atributo da docência (TARDIFF, 2002). Existe um pressuposto segundo o qual a profissionalização docente se constrói em processos permanentes de resignificação, se constrói e se desconstrói em *situações de interação*; por último encontramos uma tese que diz ser as identidades docentes fruto de processos gestados na *cultura institucional específica* (TARDIFF, 2002), a cultura escolar, produtora de saberes docentes que concorrem pela formação dos seus próprios docentes naquele lugar, os saberes da experiência. Em contraposição à política homogênea e hegemônica da educação, cuja crítica recai na unilateralidade escola-mercado-ocupação, as entidades propõem uma formação de tendência *epistemológica e multicultural e politicamente referenciada* na ANFOPE. Nas entidades sobressai a concepção cujo pressuposto considera a *docência como base nuclear do trabalho pedagógico* do/a professor/a

A resignificação é inerente ao conhecimento crítico dos/das professores/as que participam de práticas sociais e políticas. A partir de princípios solidários, participativos e de reconhecimento das diferenças culturais dos povos do campo e da cidade, eles/elas

podem sintetizar toda a aprendizagem possível na experiência do magistério. A docência como sendo núcleo da profissionalização, cuja relevância está associada à possibilidade de o professor aprender a ensinar e se formar professor na própria prática pedagógica, assegurando a reflexão sobre sua prática de ensino. O/a professor/a é o/a protagonista da sua trajetória profissional, do agir pedagógico, apesar das estruturas objetivas e burocráticas agindo sobre a subjetividade e os valores individuais.

Com a pandemia da COVID-19, a atual conjuntura perversa de exclusão dos direitos civis, de trabalho, educação e direito a saúde e alimentação desafia a todos/as ao enfrentamento entre os/as trabalhadores/as do campo e o grande capital, na medida em que não há distribuição igualitária no projeto do agronegócio, portanto, a abordagem da educação libertária, emancipadora está voltada objetivamente para a produção do sujeito coletivo.

Nos estudos de Oliveira (2008), a autora dialoga com Arroyo visando compreender as identidades docentes como sendo construções socioculturais fundamentadas na concepção da humana docência (os educadores), cujas preocupações dos professores com a profissionalização docente remetem às necessidades do magistério de uma permanente busca pelas identidades. Para ele o discurso de profissionalização é um sonho ambíguo. Arroyo (2000) situa seu discurso com as nossas práticas, por muitas vezes com os nossos ofícios de mestres.

Segundo Arroyo (2000, p.228-29), há de certo um

“profissionalismo do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento [...] o discurso da incompetência-competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que o real, para adiar esse reconhecimento. Não penso que os profissionais da educação básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa [...] quem somos? Dominando competências mudaremos a imagem? Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem os cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos. A imagem social de professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras socioculturais e políticas bem definidas e além do mais é muito diversificado.

Arroyo problematiza quem somos nós professores/as da educação do campo? Temos a convicção, diante das leituras e das experiências, que não encontraremos respostas fora de nossas identidades sociais do magistério e das lutas por reforma agrária. Assim como temos convicção que não temos respostas fora do ambiente de crises sanitária e humanitária que experimentamos no último ano.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3ª ed., (revista e ampliada), São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas?** sobre redes de saberes. 3ed.Petrópolis: DP et A, 2001.

- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- BRUNO, Regina. **Senhores da Terra, Senhores da Guerra: a nova face política das elites agroindustriais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.
- FOERSTE, Erineu. Discussões acerca do Projeto Político da Educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schutz; DUARTE, Laura Maria Scheneider. **Projeto Político Pedagógico da educação do campo**. Vitória: PPGE. (2008)
- GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 4º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008
- GRAZIANO DA SILVA, José. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: Stédile, J.P.(org). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 1999.
- LOPES, Clarissa Teixeira. **Desobediências de uma professora pesquisadora nos dias cotidianos**. Rio de Janeiro: UNIRIO/PPGE, 2019. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- MACHADO, Lucília. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 08-22, (2008).
- MARTINS, José de .S. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). In: **Revista Sociedade e Agricultura**. Vol. 14, RJ: UFRRJ/MAUAD Ed. 2006.
- MARTINS, José de .S. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARTINS, José de .S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981
- MELO, Mylena. Mais do que nunca, se o campo não planta, a cidade não janta. **MST Notícias**, 9 de julho de 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/07/09/mais-do-que-nunca-se-o-campo-nao-planta-a-cidade-nao-janta/>. Acesso em 17/06/2021.
- MENDONÇA, S. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática Editora, 1995.
- MOREIRA, J.R. Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, nº 20, Rio de Janeiro: CPDA/Mauad. abr. 2003.
- OLIVEIRA, Lia Maria T. **A Socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidades e tensões**. Seropédica: CPDA/UFRRJ, 2008. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto/PT, Porto Editora, 1991.

SANTOS, Boaventura de S. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, R. C. P. B. A formação dos professores para o ensino técnico. In: BICUDO, M.A. (org.) **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Edusp, 1996.

SOUZA, Jessé. **A Modernização Seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora UNB, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Submetido em: 30/03/2021

Aprovado em: 28/04/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)