

AVALIANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL: formação docente no campo, uma demanda necessária no combate a (re)produção das desigualdades sociais nos territórios campestinos.

Janini Paula da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Brasil

Janini.silva@ufpe.br

Kátia Silva Cunha²

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Brasil

Katia.scunha@ufpe.br

Resumo: O trabalho aqui desenvolvido traz ao centro da discussão questões importantes aos temas: educação do campo; formação docente; e pobreza e desigualdade social. Intencionamos identificar influências que atingem o campo educacional e colocam-se como reprodutoras de desigualdades. Nesse percurso realizamos algumas considerações sobre a formação docente, enquanto política pública e demanda do movimento da educação do campo, com possibilidades de alinhar discursos na constituição de identificações que se desenvolvem nesse campo educacional. Esse caminho nos conduziu ao entendimento de que os espaços não se fecham definitivamente e a construção de novos discursos tornam outros caminhos possíveis. Nesse sentido, avaliamos a formação docente como uma política pública com potencial discursivo a manter ou superar as desigualdades nos contextos sociais e educacionais e a importância de se considerar a complexidade da prática educativa e nos diversos contextos escolares, onde o reconhecimento, respeito e valorização desses contextos exigem políticas públicas que considerem suas demandas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação docente; Desigualdade social.

Abstract: The work developed here brings to the center of discussion important issues related to Countryside Education, teacher training, and poverty and social inequality. We intend to identify influences that affect the educational field and are seen as reproducers of inequalities. Along the way, we make some considerations about teacher training as a public policy and a demand of the Countryside Education movement with possibilities of aligning discourses in the constitution of identifications that develop in this educational field. This path has led us to the understanding that spaces are not definitively closed and the construction of new discourses makes other paths possible. In this sense, we evaluate teacher

¹ Professora da Educação Básica (SMEJG). Analista em Gestão Educacional (SEE –PE). Técnica de Normatização e Inspeção Escolar (SEE- PE e SMEJG). Supervisora da Célula de Normatização do Sistema Educacional (SEE-PE). Graduada em Pedagogia pela UFPE. Especialista em Recursos Humanos para Educação pela FAFIRE. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Doutoranda em Educação pela UFPE.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de Gestão Acadêmica da UFPE (PROGRAD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Pós- Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped UERJ. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Pernambuco.

REALIZAÇÃO:



training as a public policy with discursive potential to maintain or overcome inequalities in social and educational contexts and the importance of considering the complexity of educational practice and in the various school contexts, where the recognition, respect, and appreciation of these contexts require public policies that consider their demands.

Keywords: Countryside Education; teacher training; Social inequality.

Resumen: El trabajo aquí desarrollado trae al centro de la discusión importantes temas relacionados con la educación rural, la formación de profesores y la pobreza y desigualdad social. Pretendemos identificar influencias que inciden en el ámbito educativo y reproducen las desigualdades. En este camino, hacemos algunas consideraciones sobre la formación de profesores como política pública y demanda del movimiento educativo rural con posibilidades de alinear discursos en la constitución de identificaciones que se desarrollan en este campo educativo. Este camino nos llevó a comprender que los espacios no están definitivamente cerrados y la construcción de nuevos discursos posibilita otros caminos. En este sentido, evaluamos la formación de profesores como una política pública con potencial discursivo para mantener o superar desigualdades en contextos sociales y educativos y la importancia de considerar la complejidad de la práctica educativa y en los diferentes contextos escolares, donde se reconozca, respete y valore dichos contextos, requieren políticas públicas que consideren sus demandas.

Palabras clave: Educación Rural; Formación de profesores; Desigualdad Social.

INTRODUÇÃO

Neste artigo realizamos algumas considerações sobre a formação docente enquanto política pública e no percurso trazemos ao centro da discussão a formação dos educadores do campo e o alinhamento de seus discursos na constituição de identificações que se desenvolvem nesse campo educacional.

Intencionamos trabalhar com as influências que atingem o campo educacional e se colocam como (re)produtoras ou não de desigualdades, evidenciando o significativo pobreza como fenômeno histórico que representa um dos principais fatores na (re)produção dessas desigualdades. Porém cientes que, apesar de tal evidência histórica, os espaços sociais não se fecham definitivamente e a construção de novos discursos tornam outros caminhos possíveis, sobretudo quando compreendemos que “os momentos de rupturas e de contingências são igualmente importantes em termos sociais e políticos, porque tornam possíveis novas identificações e novas práticas políticas (Glynos; Howarth, 2007, p. 08).

Para tanto, pensar a educação do campo é pensar também as articulações, lutas e experiências históricas dos movimentos sociais e organizações no campo brasileiro que compreendem a educação como uma dimensão política que possibilita o reconhecimento, a luta e a conquista de outros direitos.

Ao colocar-se no debate das políticas públicas como atores políticos, os trabalhadores

REALIZAÇÃO:



rurais e os movimentos sociais do campo questionam de forma direta a ideologia do capital agrário e o atraso ao qual o campo tem sido submetido no curso da história brasileira. Nesse contexto a formação docente enquanto demanda³ do Movimento da Educação do Campo tem se colocado como um desafio, no sentido de constituir suas bases alinhando dimensões pedagógicas, sociais e políticas aos princípios da educação do campo.

Nesse segmento avaliamos a formação docente como uma política pública com potencial discursivo a manter ou superar as desigualdades nos contextos sociais e educacionais. Para tanto, entendemos como possibilidade de superação das desigualdades, a busca por um currículo sem fixação de significados, onde professores participem de formações docentes que sejam específicas e contínuas, voltadas a princípios filosóficos e pedagógicos alinhados as suas práticas educativas e as questões específicas da educação do campo.

Nesse sentido, entendemos a formação docente como demanda da educação do campo colocando-a numa perspectiva também política, com possibilidades de combater a produção de relações desiguais nos âmbitos escolares, relações essas que são por estratégia, verticalizadas e fomentadoras de injustiças sociais.

Sem pretensões de concluir, nossas análises nos levam a inscrever a formação docente como demanda da educação do campo entendendo-a como uma proposta alicerçada em dimensões pedagógicas, mas não restrita. A educação do campo traz em sua natureza histórica de experiências e lutas a dimensão política como formação de suas bases e essa dimensão é também refletida nos processos de formação docente, quando buscam a constituição de atores sociais em constante movimento de luta por seus direitos e sujeitos autores de suas histórias.

POBREZA E DESIGUALDADE, SIGNIFICANTES QUE SE RELACIONAM HISTORICAMENTE

O movimento histórico tem apontado que nas duas últimas décadas há visíveis tentativas de inclusão social de sujeitos historicamente sofridos com a negação de seus direitos. A luta dos

³Entendemos demanda aqui a partir do conceito laclauiano, onde a construção do povo (no caso a educação do campo) é resultado de uma articulação de demandas conforme um processo no qual uma demanda particular, de forma contingente e precária, assume o papel de representar a hegemonia dessa ideia. Demanda então é concebida como a unidade mínima a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política (ver apresentação de Razão Populista, 2015).

REALIZAÇÃO:



povos do campo tem se apresentado nesse cenário, à medida que alinham seus discursos e se articulam em função de suas principais demandas – dentre elas a formação de seus professores – colocando-se como sujeitos políticos (sujeitos autores⁴ de políticas públicas). Temas como educação, pobreza e desigualdade tornam-se objetos de análise, passando a fazer parte das discussões na ordem do dia do meio acadêmico.

Dado relevante à reflexão é que desigualdade social mantém laços estreitos com a desigualdade educacional, relação que ao ser considerada, fomenta debates em torno das políticas públicas educacionais que foquem no enfrentamento de desigualdades sociais históricas (Arruda; Andrade, 2017).

Embora nem toda condição de diferença social seja passível de se transformar em desigualdades sociais, condições históricas revelam fortemente essa possibilidade. Para que uma diferença social se transforme em desigualdade é preciso que a maior parte dos que se privilegiam dessa diferença e dos que são lesados por ela, entendam e considerem que a privação de certa atividade, certo acesso a um bem ou serviço cultural venha a se constituir numa injustiça inaceitável (Lahire, 2003). Condição evidenciada pelos movimentos que lutam por educação do campo ao expor a educação rural como subjugada aos interesses do Estado em favor do capital, por meio do latifúndio improdutivo, do agronegócio, e da negação histórica aos povos do campo da valorização de sua cultura, história, identidades, e principalmente, as diferenças que os caracterizam como atores sociais.

Mesmo que a pobreza, em muitas análises, seja considerada um fenômeno histórico e um dos principais fatores que produz desigualdade, dado que seu controle, diminuição ou erradicação contraria a lógica do capital, a realidade não se coloca como dada e absoluta, o espaço social jamais se sutura definitivamente. Haverá sempre elementos discursivos a serem articulados possibilitando a construção de novos caminhos.

[...] pobreza e desigualdade são significantes que têm histórias diversas sedimentadas em camadas arqueológicas das memórias tanto em nível social, como subjetivo. Assim, portanto, o sentido brota numa dupla dimensão: por um lado, emerge da articulação horizontal dos significantes na cadeia dos intercâmbios discursivos, e, por outro lado, em cada ponto da cadeia pulsa um sedimento de histórias vividas (Murillo, 2007, p. 41).

⁴ Faremos uso dessa expressão sempre que desejarmos fazer menção aos coletivos que compõem a Educação do Campo e que se encontram legitimados no Decreto nº 7352 de 2010, entendendo-os como sujeitos dinâmicos que desejam e lutam para incidir na formulação das políticas públicas e serem autores de seu processo educativo.

REALIZAÇÃO:



Isso consiste em dizer, segundo Laclau e Mouffe (2015), que o discurso não se coloca apenas no campo da fala e da escrita, mas também no campo da ação, porque discurso é prática social, e sua materialidade sustenta posição teórica de que o social é discurso. Logo as formações discursivas⁵ em relação aos significantes – produção de pobreza e desigualdade social – nos leva a questionar sua naturalização e a entender que ambas emergem de fatores históricos, havendo, portanto, a possibilidade de novas formações discursivas.

É importante mantermos a clareza de que o capital, o neoliberalismo e o mercado firmam compromissos com ideologias padronizadas. Visando a meritocracia, estimulam a competitividade, buscando o lucro e o retorno a um passado conservador. Esses elementos conservadores são usados de modos diferentes por diferentes grupos para seus diferentes propósitos (Apple, 2002). Por isso, para analisar e avaliar políticas públicas e as práticas educacionais é preciso compreender também como as relações de poder se colocam e se deslocam na construção e reconstrução do campo social.

Segundo Freitas (2016) valores de mercado na escola só produzem efeitos nocivos, porque no modelo educacional pregado pelo neoliberalismo conservador o jogo está sempre contra os mais pobres. O ambiente educativo é diferente de uma empresa. Ganhar, perder é consequência natural das relações de mercado. Para educação só pode haver ganhadores, por isso nenhum indivíduo deve ser abandonado, deixado para trás.

A educação enquanto uma dimensão que é também política coloca como função social da escola se comprometer com cada um de seus estudantes, principalmente os que se encontram em situação de pobreza. E entender que esta mesma pobreza não é um problema pessoal, falta de capacidade, virtude ou sorte, ou mesmo ordem natural, e sim, um problema social, fruto de dinâmicas sociais (Duarte; Yannoulas, 2017).

Segundo Ball (2006) de uma forma geral os estudos na área de educação não são orientados para a política, por isso os problemas identificados e analisados são apontados como sempre sendo da escola e/ou do professor ou mesmo dos estudantes, mas, nunca das políticas, pois essas são sempre “a solução” e nunca “o problema”, e assim, a complexidade da prática deixa de ser levada em consideração. É imprescindível o entendimento de que as políticas públicas não

⁵ Noção básica da análise do discurso que permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, constituindo um sentido e não outro para aquilo que o sujeito diz.

podem ser pensadas ou mesmo analisadas fora do contexto da prática, visto que, essa agrega condições diferentes, recursos, histórias e compromissos locais que também são diferentes.

O VALOR DA DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Com referência em nossas discussões e análises, as diferenças não podem ser confundidas com desigualdade ou mesmo (re)produzi-las. As diferenças são partes constitutivas das relações sociais na sociedade e não podemos entendê-las como elementos que inferiorizam e descaracterizam indivíduos para sustentação e manutenção de relações sociais injustas, opressoras e antidemocráticas.

Nesse sentido, é mister o entendimento de que as políticas públicas não podem ser pensadas ou mesmo analisadas fora do contexto da prática, visto que, essa agrega condições diferentes, recursos, histórias e compromissos locais que também são diferentes. E o entendimento e a valorização dessas diferenças precisam está impressos e expressos nos currículos e na formação docente enquanto políticas públicas constituídas de discursos em disputa e que carregam em si a responsabilidade de legitimar ou não conhecimentos socialmente considerados.

Ao situarmos a educação do campo no centro da discussão, percebemos através dela a importância de se considerar a complexidade da prática educativa e dos diversos contextos escolares, onde as diferenças se apresentam de forma concreta e seu reconhecimento, respeito e valorização exigem políticas públicas que considerem suas demandas. Uma das maiores dificuldades que a educação do campo encontra é vincular a educação às experiências de vida dos estudantes, e nesse sentido, a inadequada formação inicial e continuada dos docentes têm se colocado como entrave ao objetivo de encontrar meios eficientes de relacionar na prática a educação formal com as experiências do cotidiano.

Um dos caminhos encontrados para aumentar a permanência dessas crianças e jovens nas salas de aula é trazer os seus conhecimentos e experiências que são desenvolvidos em outros espaços formativos – família, comunidade, associações, movimentos sociais – para dentro das escolas e valorizá-los. Por isso a educação deve ser voltada aos interesses do povo, ser significativa, transformadora, reconhecendo a legitimidade dos saberes e manifestações culturais.

REALIZAÇÃO:



Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 33).

A fala do autor confirma a necessidade de uma educação voltada à realidade dos que são sujeitos dessa educação, bem como de relacionar o conhecimento formal vivenciado nas escolas, aos saberes socialmente construído nas comunidades. Assim uma educação que respeita as diferenças, valoriza as identidades e as manifestações culturais dos sujeitos e coletivos, se coloca como significativa, transformadora e libertadora, onde as subjetividades e os antagonismos que constituem as relações sociais sejam respeitados e os saberes outros dos sujeitos e coletividades valorizados.

Nesse contexto, a formação docente não alinhada aos princípios da educação do campo, para que esses profissionais possam responder as demandas do movimento, principalmente no que se refere à relação trabalho-escola, apresenta-se como uma dificuldade quando os professores não recebem formação adequada para lidar com as demandas que o campo exige. A formação docente é uma demanda do projeto educacional da educação do campo e consiste em se distanciar das concepções da educação rural e suas formas de pensar as relações professor-aluno-construção do conhecimento. Para tanto,

[...] empenhamo-nos numa tarefa de redescritção retórica que coloca em primeiro plano o caráter contingente e político das práticas sociais [...] É isso que está em jogo na identificação e ênfase de uma lógica social em detrimento de outra. Ou seja, envolve a ligação de certas características discursivas em cadeias equivalentes, tornando-as assim parte de uma lógica e não de outra. Isto é precisamente o que fizemos ao especificar a natureza das lógicas e contralógicas sociais (Glynos; Howarth, 2007, pp. 29-30).

Nesse sentido, ocorre uma ressignificação do discurso educacional para educação do campo e esse discurso passa a representar demandas com as quais os sujeitos e, sobretudo, os professores conseguem se identificar. Na identificação com esse novo discurso, uma educação adequada às especificidades do campo torna-se demanda imprescindível para atender com qualidade ao que é diferente, mas que não pode ser desigual.

CURRÍCULO ALINHADO AS DEMANDAS EDUCACIONAIS

É imprescindível que os cursos de formação de professores para escolas do campo,

direcionem sua atenção para as políticas e práticas pedagógicas, as quais serão instrumentos fundantes ao avanço da concepção da educação do campo, onde se alinham projeto socioambiental sustentável com um novo projeto de país, de educação e de escola pública. Quando os docentes se identificam com essas concepções seus discursos favorecem a construção e consolidação desse novo projeto e fortalecem a luta por políticas públicas que contemplem concepções e princípios que permitem a construção da identidade de uma escola do campo, onde a educação se associe a outras questões de desenvolvimento social.

A educação do campo enxerga uma nova concepção de rural, que não mais vê o campo como um lugar de atraso, mas sim como lugar de produção de vida, onde os sujeitos são compreendidos e valorizados a partir de suas diferenças, que se evidenciam nas suas histórias, nas lutas sociais, nas suas ideologias e nas identidades/identificações políticas. Por isso um currículo próprio e uma formação docente que tome por referência a experiência desses sujeitos buscam romper com as desigualdades historicamente evidenciadas no meio rural.

Afinal, educação e currículo se vinculam à projeção de identidades das futuras gerações, aos filhos e filhas, e guarda forte vínculo com a tradição e a ideia de legado e solidariedade entre gerações. Por meio do currículo e da educação de forma mais ampla, se espera poder garantir a permanência do que há de melhor na sociedade. [...] Ou melhor, permanência e mudança não podem ser pensadas como um par dicotômico, em que um termo se dispõe contra o outro, ou a despeito do outro. São pensados aqui de forma mutuamente constitutiva: dizer o mesmo, é de algum modo desconstruir a tentativa de ser idêntico; se dispor à mudança, é sempre partir de algo que já começou (Lopes, 2018, pp. 146-147).

Logo, o currículo pensado à educação do campo pretende estabelecer um forte vínculo entre teoria e prática, trabalhando de forma integrada, com o intuito de articular os conhecimentos científicos e os saberes populares que permitirão a produção de novos saberes e a sistematização desses novos saberes em aplicações práticas na sociedade. Essa relação estreita entre teoria e prática estimula a curiosidade intelectual dos estudantes, porque problematiza a realidade local relacionando-a numa dimensão global de produção de múltiplos saberes. Saberes esses que ultrapassam as bases teóricas reconhecidas pela ciência.

A partir de um currículo que valorize o campo em seus principais aspectos e busque responder as demandas que essa realidade explicita, é imprescindível que o projeto político-pedagógico reflita a organização de uma escola que reconheça e valorize o conhecimento dos estudantes do campo, de seus familiares, de sua comunidade e estabeleça um diálogo contínuo entre esses saberes e as áreas de conhecimentos científicos, formais e historicamente construídos.

REALIZAÇÃO:



O que nos leva a compreensão de que não são apenas os saberes construídos na escola, mas também aqueles construídos no trabalho, na família, na cultura, nos movimentos sociais, que caracterizam espaços sociais de aprendizagens, que valorizam as diferenças e constituem as identidades educacionais, ideológicas e políticas, produzindo outras formas de se relacionar com mundo.

CAMINHO PERCORRIDO

É perceptível o constante movimento de mudanças, transformações e movimentos em que os espaços e relações sociais se movem. Diante dessa amplitude nosso pensamento/conhecimento não pode se cristalizar. Para tanto, intencionamos pesquisas questionadoras em constante processo de criação, sem se desviar do alinhamento teórico, rigor metodológico, da ética e da reflexão, uma vez que nossas pesquisas são instrumentos sociais e seus resultados por mais parciais e provisórios que sejam, contribuem para o desenvolvimento social dos sujeitos.

Trazendo como referência o pensamento pós-estruturalista em nossa discussão teórica, traçarmos o caminho teórico-metodológico operando com a Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), para avaliar a política de formação docente dos educadores do campo. Fizemos uso do discurso como categoria de análise, uma vez que nosso entendimento caminha com o que é proposto por Laclau, onde o discurso é uma totalidade que envolve o lingüístico e o não lingüístico.

Nesse segmento, o discurso aqui referido envolve mais do que a fala ou registros textuais, nos trazendo um sentido de ação. A educação do campo, mais que um discurso expresso na oratória dos que lutam por educação no/do campo ou legitimado nas normativas que compõem sua base legal, precisa expressar-se também por meio da ação coletiva na materialização desse discurso, indo além da fala ou dos textos escritos e apresentando-se como postura no contexto da ação, para que a identidade discursiva possa enfim ser constituída. Portanto, o discurso que envolve o significante educação do campo é linguagem, é texto, é contexto, é ação.

Esse olhar analítico nos possibilita avaliar a política pública de formação docente para os educadores do campo, considerando suas constituições e identificações formativas como uma das principais demandas do movimento da educação do campo. Sendo necessário lembrar que esse movimento lida com relações contingentes, parciais e precárias, logo, “uma concepção que negue

REALIZAÇÃO:



qualquer abordagem essencialista das relações sociais também deve afirmar o caráter precário de toda identidade e a impossibilidade de fixar o sentido dos ‘elementos’ em qualquer literalidade última” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 167).

CONSIDERAÇÕES

Por meio das reflexões aqui tecidas, consideramos que a formação docente, enquanto política pública e mais especificamente a formação docente para educadores do campo, representam uma demanda no campo educacional que é necessária, urgente e com especificidades que ultrapassam o conceito simplório de capacitação e se elevam a alinhamentos discursivos constituidores de identificações. Uma formação que traz em suas bases não só as dimensões pedagógicas da aprendizagem, mas também, políticas.

Entender que a desigualdade social mantém laços com a desigualdade educacional é um dado real a ser considerado pelos discursos políticos dos programas de formação docente. A escola, o ensino, a prática pedagógica, precisa assumir sua função social comprometendo-se com cada estudante, principalmente com os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social e educativa.

Assim, ao trazermos a educação do campo e a formação de seus professores ao centro da discussão, apostamos em elementos da concepção do movimento como a importância de se considerar as experiências de vida dos estudantes e os conhecimentos adquiridos em diferentes espaços de aprendizagem.

Esse contexto possibilita a resignificação do discurso educacional para educação do campo e esse discurso passa a representar demandas com as quais os sujeitos e, sobretudo, os professores conseguem se identificar.

Para tanto, a formação do professor se coloca como elemento central na condução de meios eficientes para relacionar de forma prática a educação formal e as experiências do cotidiano, na busca por uma educação que respeite as diferenças dos estudantes, valorize identidades, culturas, subjetividades e antagonismos que constituem as relações sociais de forma digna, justa e sem abandonos.

Apropriar-se das concepções da educação do campo conduz este profissional a constituir sua identidade de educador. Esse percurso apresenta aquisição de uma consciência coletiva e

REALIZAÇÃO:



emancipação individual que não se faz apenas nas palavras/fala, mas principalmente na ação, indicando a ideia de movimento presente em toda ação discursiva, quando compreendemos que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr, de movimento.” (Orlandi, 2013, p. 15).

O que efetivamente a educação do campo busca com a formação docente enquanto política pública não é o caráter fechado de sua formação ou mesmo a construção de um perfil de professor universal ou determinado por conceitos previamente estabelecidos, sobretudo por considerar a diversidade que o movimento representa. Mas sim, um professor que constitua sua identidade, valorize seu espaço profissional, se identifique como parte dele e se reconheça como ator social.

Desta forma, compartilhando o pensamento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas educacionais e como políticas da diferença, percebemos a impossibilidade de fixar significados ao currículo. Por mais que a hegemonia estabelecida tente fixar tais sentidos, eles serão sempre parciais, precários e contingentes devido à incompletude do espaço social, que permitirá através de suas fissuras a formação de novas articulações político-discursivas.

A educação do campo tenta mostrar que, apostar em uma proposta de distribuição de conhecimentos padronizados não serve como orientação educacional a um movimento rico na diversidade cultural e em saberes construídos a partir da história e das lutas que constituem processualmente a identidade política de sujeitos e coletividades, sem incorrer no fracasso de desvalorizar suas diferenças.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107-142, jul.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14401.pdf>.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. Relações entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar ET AL (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. 1ª Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, PP. 23-63.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

REALIZAÇÃO:



DUARTE, Natália de Souza; YANNOULAS, Silvia Cristina. Mundo Escolar, Professoras e Pobreza. In: GARCIA, Adir Valdemar ET AL (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. 1ª Ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, PP. 23-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. In: **CAD.CEDES**. v.36 n.99 Campinas Mai./Ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200137&lng=en&nrm=iso&tlng=PT

024 - GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, nº 38, pp. 19 – 41 jan./abr. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife, Editora UFPE, 2018.

MURILLO, Susana. Produção de pobreza e construção de subjetividade. In: CIMADAMORE, Alberto D. [et al.] **Produção de pobreza e desigualdade na América**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007, PP. 15-38.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REALIZAÇÃO:

