



SIWÔ

Revista de Teología / Estudios Sociorreligiosos



Volumen 17, Número 1, 2024, [p. 1 – p. 28]

Recibido: 10/10/23 - Aprobado: 28/02/24

<https://doi.org/10.15359/siwo.17-1.3>

Diálogos decoloniais: mística e formação docente na licenciatura em educação do campo no IFRN/Brasil¹

Diálogos decoloniales: mística y formación docente en el grado de educación del campo en IFRN/Brasil

Decolonial dialogues: mysticism and teacher training in the rural education degree program at IFRN/Brasil

¹ Este artigo é derivado de um trabalho apresentado no Seminário de Pedagogias, Resistências e Espiritualidades, nos dias 3 e 4 de agosto de 2023, organizado pela Escola Ecumênica de Ciências da Religião, no âmbito do Projeto Educação, Espiritualidades e Resistências (Código 0033-22).

Márcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN
Caicó, Brasil marcio.azevedo@ifrn.edu.br <http://orcid.org/0000-0003-1964-786X>**Resumen** 

El artículo presenta los resultados de nuestra participación en el seminario *Conversaciones sobre pedagogías, resistencias y espiritualidades*, realizado en la Escuela Ecuménica de Ciencias Religiosas de la Universidad Nacional, Costa Rica. El evento formó parte del proyecto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza* (Méndez y Garcez, 2022). Para ello, se ha optado por una revisión bibliográfica y documental, basadas en Bogdan y Biklen (1994). Al presentar la experiencia del IFRN, los diálogos permitieron el cruce de saberes académico-científicos, culturales, políticos y sociales que hemos desarrollado en el ámbito de las universidades de Costa Rica, Brasil y El Salvador.

Palabras clave: diálogos decoloniales, mística, formación de profesores, Licenciatura en Educación del Campo, IFRN.

Resumo 

O artigo apresenta resultados de nossa participação no seminário *Conversaciones sobre pedagogías, resistencias y espiritualidades*, realizado na Escola Ecumênica de Ciências da Religião na Universidade Nacional, Costa Rica. O evento foi parte do projeto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza* (Méndez & Garcez, 2022). Optamos pela revisão bibliográfica e o levantamento documental, com base em Bogdan e Biklen (1994). Na apresentação da experiência do IFRN², os diálogos permitiram a troca de saberes acadêmico-científicos, culturais, políticos e sociais que desenvolvemos no âmbito

Abstract 

This article presents the results of our participation in the seminar *Conversaciones sobre pedagogías, resistências y espiritualidades*, held at the Ecumenical School of Religious Sciences at the National University of Costa Rica. The event was part of the project *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza* (Méndez & Garcez, 2022). We opted for a bibliographical review and documentary research, based on Bogdan and Biklen (1994). By presenting IFRN's experience, the dialogues allowed the exchange of academic-scientific, cultural, political and social knowledge that we have developed in

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil.

das universidades, na Costa Rica, no Brasil e El Salvador.

the context of the universities in Costa Rica, Brazil and El Salvador.

Palavras-chave: diálogos decoloniais, mística, formação docente, Licenciatura em Educação do Campo, IFRN.

Keywords: Decolonial dialogues. Mysticism. Teacher training. Degree in Rural Education. IFRN.

1. Introdução

O presente artigo apresenta alguns resultados de mobilidade acadêmica como parte do pós-doutoramento no âmbito de cooperação internacional com a Universidade Nacional, Costa Rica, decorrente de parcerias estabelecidas entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, com universidades da América Latina, especialmente da América Central, com o apoio e fomento do EDITAL N° 15/2022 - CODEPE/DIGPE/RE/IFRN, o qual selecionou servidores para qualificação em nível de pós-doutorado no Exterior (PDE).

A escolha pela Universidade Nacional – UNA (Costa Rica) se deu, entre outras razões, em decorrência da parceria que vem se consolidando com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (Brasil) desde 2021, haja vista algumas relações anteriormente já estabelecidas, seja pela participação em eventos, seja pela participação como membro na *Rede Latino-americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais – REDYALA*³.

Particularmente, o trabalho enfatiza a nossa participação no seminário *Conversaciones sobre pedagogías, resistências y espiritualidades*, evento alusivo ao aniversário dos 50 anos da Escola Ecumênia de Ciências da Religião, cujo tema foi

3 <https://www.redyala.com/>

Transformaciones pedagógicas esperanzadoras desde la interculturalidad y la decolonialidad, realizado nos dias 2 e 3 de agosto de 2023, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional, Costa Rica. O evento foi parte do projeto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza*, ao qual também estamos integrados, no âmbito do pós-doutoramento (Méndez, 2022; Méndez; Garcez, 2022; Garcez et al, 2023).

No dia 2 de agosto de 2023, os diálogos foram compartilhados por Alberto Rojas e Francisco Mena, respectivamente, diretor e vice-diretor da Escola Ecumênica de Ciências da Religião/UNA; Jéssica Idania Mejía, da Universidade Luterana de El Salvador (ULS); e Andrea Soares Wuo, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A mediação foi conduzida por Cecília Leme, da UNA.

No dia 3 de agosto, compusemos a roda de diálogos com Cláudia Battestin, da UNOCHAPECÓ, além de Olga Guevara e Juan Gómez, ambos da UNA, sob a mediação de Victor Madrigal, também da UNA. A nossa apresentação buscou mostrar: 1) o trabalho do IFRN junto às comunidades; 2) a licenciatura em Educação do Campo como uma proposta formativa diferenciada e alternativa, tendo em vista a metodologia que adota, à luz da Pedagogia da Alternância⁴; 3) algumas experiências do Tempo-Espaço-Comunidade; e, por fim, 4) a mística como componente curricular e princípio educativo, os quais, de modo mais geral, compõem a centralidade de nosso artigo.

Do ponto de vista metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos de revisão bibliográfica, levantamento e análise documental, além de

4 Para aprofundar o assunto, sugerimos: Nosella (2012).

observação assistemática e produção de notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994; Laville & Dionne, 1999; Ludke & André, 1986; Rudio, 1986).

2. Para compreender o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (Brasil) – foi criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e está vinculado ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, ou seja, é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e sua criação ocorreu no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).

Trata-se de uma instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e multicampi, responsável pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas, acadêmico-científicas, tecnológicas e culturais. Na sua estrutura organizacional, está composto por uma Reitoria e vinte e dois *Campi*, com uma configuração organizacional composta por uma Direção-Geral, uma Diretoria de Administração e uma Diretoria Acadêmica.

Em relação à sua estrutura de ensino, por exemplo, dispõe de professores e técnicos-administrativos com diferentes perfis e funções: setores administrativos e de apoio acadêmico; apoio pedagógico; e assistência estudantil, com Serviço Social, Psicologia Escolar, atendimento e orientação médica e

odontológica. Na estrutura física para o desenvolvimento do ensino, cada *Campus* possui salas de aulas climatizadas, com diferentes recursos didáticos e midiáticos, laboratórios para as aulas práticas, ginásios de esportes, piscinas, refeitórios, entre outros⁵.

No que se refere à regulação, à avaliação e à supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFRN equipara-se às universidades federais, propondo uma articulação de ofertas da educação básica e superior (graduação e pós-graduação) à Educação Profissional. Assim sendo, o processo formativo visa à construção de vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino e busca metodologias que estabeleçam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Logo, propõe-se à superação da dissociação da ciência e da tecnologia e da teoria em relação à prática, além de estabelecer aproximações e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de evitar a fragmentação dos saberes e do conhecimento (Pacheco, 2010).

Importante destacar que os Institutos Federais se diferenciam das universidades, porque, em suas configurações organizacionais anteriores, como Escolas Técnicas Federais ou Centros Federais de Educação Tecnológica, como ainda vigem em alguns estados subnacionais do Brasil, ofertam cursos técnicos e cursos vinculados à Educação Básica, como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Talvez por isso Fernandes (2018) defenda a ideia de que os Institutos Federais se constituem como uma organização composta por organizações.

5 Para melhor conhecer, sugerimos acessar: <https://portal.ifrn.edu.br/>

Desse modo, o IFRN trabalha com a oferta de cursos técnicos para diferentes níveis, e a sua maior referência é o Ensino Médio Integrado às áreas técnicas. Além disso, a instituição oferta cursos superiores de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Engenharias) e cursos de Pós-Graduação (Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado), atuando, ainda, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, por meio do PROEJA⁶. O IFRN também trabalha com diferentes programas de cunho social, como o Programa Mulheres Mil⁷.

Conforme explicita a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cabe aos Institutos Federais o compromisso de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, devendo o processo de formação docente propiciar aos estudantes oportunidades de vivenciar situações de aprendizagem, de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para atuar na Educação Básica, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e no Ensino Médio Integrado, conforme já mencionamos.

2.1 Sobre o *Campus Canguaretama* do IFRN

Nos anos 2000, as instituições federais de Educação Profissional foram reestruturadas, passando de Centros Federais (CEFETs) para uma rede nacional de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para os propositores e implementadores, tal iniciativa representou significativa *resposta* aos desafios e às perspectivas regionais, pois essas instituições devem promover ações que estabeleçam o mapeamento

6 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (MEC, 2007).

7 Para compreender mais sobre o Programa, sugerimos Azevedo, Duarte e Araújo (2022).

das potencialidades de desenvolvimento econômico local, regional e estadual (MEC, 2012).

Com a ampliação de sua atuação em diferentes regiões do Rio Grande do Norte, o IFRN alcançou, em 2013, o município de Canguaretama – onde se instalou –, na microrregião Litoral Sul do Rio Grande do Norte, cujo entorno de atuação inclui 10 municípios.

O *Campus* Canguaretama do IFRN atua com base nos eixos de Hospitalidade e Lazer, Controle e Processos Industriais e Informação e Comunicação. Inaugurado no dia 10 de outubro de 2014, o *Campus* Canguaretama oferta os cursos: técnico de nível médio, na forma integrada, em Informática, na modalidade presencial; técnico de nível médio, na forma subsequente em Eventos, na modalidade presencial; cursos ofertados por meio do PRONATEC CAMPO (Santos, 2019), em parceria com diferentes ministérios e sistemas oficiais de educação; e cursos superiores de tecnologia e de formação inicial e continuada, como as licenciaturas e as especializações.

Na perspectiva da Educação Profissional com enfoque na inclusão e na diversidade, o *Campus* Canguaretama do IFRN vem investindo esforços em ações de ensino, de pesquisa e de extensão que fomentam a inclusão social e o respeito à diversidade, como a Licenciatura em Educação do Campo, que foi pensada, formulada e implementada segundo a dinâmica e lógica da Pedagogia da Alternância, para melhor atender às especificidades de quem trabalha no campo, nas comunidades e nas pequenas cidades. Entre outros aspectos, preza pela autonomia do trabalho docente e discente, com mais flexibilidade e autonomia no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento do trabalho docente e discente (Freire, 1980).

As ações voltadas ao contexto da diversidade se respaldam em regulamentações como aquelas decorrentes da legislação, como a Constituição Federal de 1988, das Políticas de Inclusão (Dec. nº 5.296/2004) e da legislação relativa às questões étnico-raciais (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004), a partir da inserção de núcleos, como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o próprio Observatório da Diversidade (Azevedo et al, 2015).

Desse modo, o *Campus Canguaretama* do IFRN vem trabalhando com ações específicas e com propostas alternativas e inovadoras, como a Licenciatura em Educação do Campo (Azevedo et al, 2015), a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade, os cursos de formação continuada para educadores indígenas, por meio do projeto *Saberes Indígenas na Escola* (SECADI/MEC), e os projetos de pesquisa e de extensão (Lelis & Lima, 2015).

3. O caminho decolonial: Por uma outra educação e formação docente

No geral, parece haver um movimento de cunho neoliberal na América Latina e, em particular, no Brasil, que busca padronizar as políticas e as diretrizes educativas sem a preocupação com importantes aspectos, como o respeito à diversidade e à interculturalidade, sobretudo no que diz respeito às práticas libertárias e decoloniais, que têm a preocupação com uma educação cuidadora da vida, geradora de esperança, para além da lógica do mercado e dos aspectos formais (Fleuri, 2001; Freire,

1978; Freire, 1980; Marín, 2009; Méndez & Dupont, 2022; Meurer & De David, 2006).

Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo incorpora, ao processo formativo, particularidades que resultam das experiências dos diversos movimentos sociais do campo e dos próprios fundamentos da política de educação do campo, como a mística.

Para os trabalhadores, educadores e sujeitos do campo, a mística representa a *alma* dos lutadores do povo; contribui para manter viva a utopia coletiva; materializa-se em símbolos; representa a transcendência e a luta dos sujeitos do campo. Dessa forma, a mística, como componente de recuperação e preservação da história, das memórias, das lutas e dos enfrentamentos, compreende a luta coletiva do passado e dos antepassados, para valorizar e recuperar a história e a memória pessoal e coletiva no presente; lê a realidade para compreender, dialogar e transformar as realidades. Mística, educação e resistência se confundem, se entrelaçam, formam uma rede (Maia, 2008).

De acordo com essa visão, certamente se constrói a formação permanente, humana, numa perspectiva que vise à reflexão crítica e permanente, pois, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39). Ademais, para lembrar Demarchi e Rivera (2014), é metodologicamente importante tanto distinguir as realidades intra e extraeducativas quanto entender a relação e indissociabilidade que possuem, considerando que a educação é um processo humano, social e político. Por sua vez,

Méndez destaca que a espiritualidade, aqui também entendida como mística, “[...] son vivencias convocantes: invitan a salir del individualismo y a restablecer las convivencias. Por eso, las espiritualidades poseen una evidente dimensión política” (Méndez, 2022, p. 6).

Conforme já mencionamos, no âmbito da Universidade Nacional, Costa Rica, o nosso pós-doutoramento integrou o Projeto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza* (Méndez, 2022), cujas atividades acadêmicas na UNA, em 2023, coincidem com o cronograma previsto para o desenvolvimento de nossas atividades pelo projeto de pós-doutoramento aprovado no âmbito do IFRN.

O projeto tem como objeto os estudos sobre a relação entre a pedagogia, a resistência e a espiritualidade na perspectiva da educação libertadora, frente às diferentes formas de violência, injustiça e discriminação na América Central e Latina. Para além dos aspectos e desafios socioeconômicos explicitados no projeto coordenado por Méndez e Garcez (2022), a pandemia do novo coronavírus impactou as políticas e práticas educativas, sobretudo no que diz respeito à interação e convivência humanas. Méndez e Garcez (2022) explicitam que a pandemia, as crises sociais e econômicas e as questões climáticas, com seus efeitos cada vez mais visíveis, estão desvelando a fragilidade e a vulnerabilidade da condição humana. Contudo, caberia à política, em seu termo e conceito mais amplos, a mediação entre as questões ideológicas e as necessidades e aspirações em relação ao cuidado e bem-estar social e humano.

Entretanto, o que presenciamos é uma mediação em favor dos interesses hegemônicos, em particular do mercado,

“[...] ese megaciudadano formidable y monstruoso que nadie jamás vio, tocó ni olió, un ciudadano extraño que solo tiene derechos y ningún deber. Es como si la luz que proyecta nos cegase (Méndez & Garcez, 2022, p. 3). Nessa mesma direção, Silva e Azevedo (2012) destacam que parece haver, no geral, um movimento de cunho neoliberal, buscando padronizar as políticas e as diretrizes educativas na lógica mercantil sem a preocupação com importantes aspectos que são fundamentais à educação e à formação humanas, como as perspectivas interculturais e decoloniais.

4. A Licenciatura em Educação do Campo e a Decolonialidade: Uma formação para a (re)existência

Como um curso de formação de professores, a Licenciatura em Educação do Campo possui uma proposta curricular alternativa, formulada na práxis pedagógica da Pedagogia da Alternância, a qual possui estreita relação com a essência do projeto coordenado por Méndez e Garcez (2022), que contempla uma perspectiva histórico-crítica, na qual a educação é comprometida politicamente com as práticas de liberdade. Também se destacam o diálogo; o efetivo envolvimento dos sujeitos na prática educativa; a centralidade na formação humana; a esperança como processo dialético e dialógico na práxis educativa; e a problematização. A proposta curricular da Licenciatura em Educação do Campo, como já enfatizamos, baseia-se numa proposta fundamentada na Pedagogia da Alternância, e a própria concepção de trabalho do *Campus Canguaretama* é baseada na práxis dialógica, na observância da função social do IFRN e na construção e valorização dos processos e dos princípios democráticos (Azevedo et al, 2015;

Cavalcanti & Tavares, 2015; Galvão & Diniz, 2021; Meurer & De David, 2006).

É importante destacar que, ao que parece, e resguardando-se as devidas proporções políticas, contextuais, históricas, culturais e sociais, os campos de atuação do IFRN e da UNA, em particular no que concerne ao escopo do projeto e em relação aos sujeitos envolvidos, possuem convergências e afinidades naquilo que é próprio da sua função social, visto que os fundamentos político-pedagógicos e as diretrizes formativas da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, e no IFRN em particular, baseiam-se em uma educação emancipatória, libertadora e dialógica dos diferentes e diversos sujeitos formativos, como apontam [Azevedo et al \(2015\)](#) e [Galvão e Diniz \(2021\)](#). No âmbito do projeto desenvolvido pela Universidade Nacional, Costa Rica:

La resistencia social-cultural ha sido permanente en Costa Rica. Sus protagonistas han sido indígenas, obreros de espacios urbanos, afrodescendientes del Caribe costarricense, familias sin vivienda, defensores de los ecosistemas, mujeres rurales, migrantes, jóvenes, y colectivos diversos cuyos derechos se ven amenazados. A esta resistencia social, se suma la civil como la que está presente en las luchas sufragistas de las mujeres ([Garcez et al, 2023, p. 8](#)).

A Licenciatura em Educação do Campo atua ancorada nos princípios político-pedagógicos da política de educação do campo (Brasil, 2002) e da Pedagogia da Alternância, com ênfase nas demandas específicas e próprias dos sujeitos indígenas, dos trabalhadores do campo e da cidade organizados em diversas modalidades, a saber: os pescadores e cooperados, os afrodescendentes, os Quilombolas, os acampados, os assentados, as mulheres marisqueiras, entre outros(as).

Para melhor situar, é importante contextualizar que, a partir dos anos 1990, particularmente em 1997, quando se realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, iniciou-se uma agenda para formulação e implementação da denominada política de Educação do Campo, a partir da realização de Seminários Nacionais, Regionais e Estaduais, através de articulação e parceria dos movimentos sociais e sindicais com instituições governamentais e não-governamentais, empenhadas no debate, na confecção de material didático (coleção *Por uma Educação do Campo*), dentre outras iniciativas. Também se formou um grupo permanente de trabalho, como destaca [Azevedo \(2006\)](#), intitulado “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, com a finalidade de avançar em todo o país, arregimentando cada vez mais forças para somar-se a esse projeto, como já enfatizamos.

Essa articulação teve um escritório-base instalado em Brasília, cujos representantes passaram a se reunir a fim de discutir e preparar uma agenda de trabalho e planejar e programar um cronograma de atividades. Decorrente do trabalho, o Grupo Permanente elaborou um relatório, cujo Parecer do Conselho Nacional de Educação, sob o nº 36/2001, deliberou sobre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002, conforme explicita [Azevedo \(2006\)](#).

Ainda nesse contexto, o MEC criou um grupo permanente de trabalho, o qual elaborou as referências para uma política nacional de Educação do Campo. A agenda de discussões, a formulação e o processo decisório para a implementação dessa política passaram a ser conduzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

(SECADI/MEC), órgão responsável pela sua implementação nos estados, em interlocução com os movimentos sociais e sindicais do campo e outros parceiros institucionais⁸ (MEC, 2002).

Sobre a implementação, a SECADI/MEC promoveu eventos estaduais para discutir os temas da agenda, reunir e disseminar as experiências acumuladas pelos diversos sujeitos e instituições envolvidas, entre outras ações, levando à prática, por meio de providências concretas, os objetivos e as metas estabelecidas pela agenda da Educação do Campo.

No âmbito dos Institutos Federais e do próprio IFRN, podemos destacar as iniciativas decorrentes da SECADI/MEC e da própria SETEC/MEC, como o trabalho dos *Campi* agrícolas⁹ e das Fazendas-Escolas, o Pronatec Campo (Santos, 2019), o Programa Mulheres Mil (Quirino & Lima Neto, 2021) e a Licenciatura em Educação do Campo (Azevedo et al, 2015), ofertada pelo *Campus* Canguaretama do IFRN, objeto de nossa apresentação no evento realizado na UNA, mencionado anteriormente.

A Licenciatura em Educação do Campo tem a sua base inicial nas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA¹⁰, que se caracteriza em pelo menos três frentes. A primeira situa-se no conjunto das práticas formativas de educadores para atender às necessidades dos projetos de alfabetização e de escolarização de adultos, cujas ações se organizam em cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério.

8 A SECADI/MEC foi esvaziada no Governo de Michel Temer, extinta no Governo de Jair Bolsonaro e recriada na atual gestão federal, do Presidente eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva.

9 Podemos indicar os *Campi* Apodi e Ipangaçu, do IFRN.

10 Para melhor compreender, sugerimos os estudos de Santos e Silva (2016).

A segunda frente vincula-se ao conjunto de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio de cursos como os de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Pedagogia das Águas. A respeito da terceira e última, podemos enfatizar a formação inicial para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 231).

A propósito da referida Licenciatura, vale situar o PRO-CAMPO¹¹ como iniciativa governamental vinculada à política de formação de educadores, resultado da conquista dos movimentos sociais do campo. A experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil ocorreu no âmbito de quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, indicadas pelos movimentos sociais, devido ao histórico de práticas de ensino, pesquisa e extensão vinculadas à Educação do Campo nessas instituições (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

As discussões sobre a implementação da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Canguaretama do IFRN ocorreram a partir de estudo técnico encomendado pela Direção Acadêmica daquele *Campus*, por meio de pesquisa de demanda realizada pela coordenação local de pesquisa e inovação junto aos três municípios mais populosos da jurisdição onde se localiza a unidade do IFRN: Canguaretama/RN, Baía Formosa/RN e Goianinha/RN.

11 Conferir Santos e Silva (2016).

Naquele momento, os resultados do estudo mostraram que o enfoque para a formação de professores concentrou-se em Educação do Campo, Matemática e Sociologia. Nesse sentido, a direção do *Campus* passou a reunir e consultar as comunidades escolares e local, no sentido de propor a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, com as habilitações em Matemática, à luz do que orienta a Lei de criação dos Institutos Federais – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 –, e Ciências Sociais e Humanas, como meio de atender ao que foi indicado localmente, além de ser um dos enfoques nas habilitações das Licenciaturas ofertadas pelo PROCAMPO.

A partir do mês de janeiro de 2014, foram realizadas várias reuniões com a presença de gestores públicos e membros das comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas, além de reuniões técnicas envolvendo professores e pesquisadores de outras universidades, como a Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, com experiência na oferta da Licenciatura em Educação do Campo.

Na segunda metade de 2014, um grupo de professores e de técnicos administrativos do *Campus* Canguaretama inaugurou uma nova etapa do processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo com a participação em eventos como no IV Seminário Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO, realizado em Belém do Pará, e visitas técnicas, como a que ocorreu em Sumé, na Paraíba.

No início de 2015, o grupo passou a se reunir internamente, a fim de discutir e sistematizar a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo, planejar a participação em eventos acadêmico-científicos e traçar outras ações voltadas

ã formulação do projeto do curso junto aos órgãos reguladores do IFRN. Quanto às habilitações, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, as áreas contempladas pela Licenciatura para habilitar para a docência decorreram de uma pesquisa de demanda realizada na região, quais sejam, as áreas de Ciências Humanas e Sociais ou Matemática. O curso tem uma proposta curricular inovadora em relação àquelas Licenciaturas já existentes no IFRN, desenvolvendo-se pela Metodologia da Pedagogia da Alternância, com três tempos de formação: 1) Tempo-Espaço-Acadêmico; 2) Tempo-Espaço-Comunidade; 3) Tempo-Espaço-Retorno (MEC/IFRN, Projeto Pedagógico..., 2016a; 2016b; Meurer & De David, 2006).

4.1. A mística como componente curricular transversal e decolonial

Na Educação do Campo, a *mística* faz parte de três componentes essenciais para o fortalecimento dos processos de enraizamento humano: Memória; Mística; e Valores. “[...] A escola é o lugar ideal para se recuperar e trabalhar com os *tesouros do passado*. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva [...]” (Benjamin, 2000, p. 74).

Para os trabalhadores, educadores e sujeitos do campo, a mística representa a *alma* dos lutadores do povo, contribuindo para manter viva a utopia coletiva. Por isso, se materializa em símbolos, representando a transcendência e a luta dos sujeitos do campo.

Por essa razão, os educadores do campo devem se comprometer com a recuperação, o fortalecimento e a formação com ênfase nos valores e na dignidade humanos, problematizando, combatendo e relutando contra os valores anti-humanos. “[...] Mas a escola não fará isto apenas com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas,

temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa” (Benjamin, 2000, p. 75). Ainda, de acordo com o autor, “[...] olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia-a-dia, estão vinculados a um projeto de ser humano [...]” (Benjamin, 2000, p. 77).

No desenvolvimento dos componentes curriculares, particularmente acerca da Educação do Campo, o curso busca articular o teórico-conceitual às vivências, experiências e tradições das comunidades do entorno do *Campus* Canguaretama do IFRN, como as indígenas e quilombolas, para fundamentar o planejamento das atividades no Tempo-Espaço-Comunidade. Nesse sentido, a mística, como princípio educativo, integra os percursos formativos:

É a respeito desse campo simbólico de produção e atribuição de sentido que pretendemos contextualizar ao falar de algo muito peculiar na licenciatura em Educação do Campo. Tratamos daquilo que vai para além das aulas, que se dá com elas e as ultrapassa na convivência cotidiana, no preparo e no acolhimento dos conteúdos em sala, no momento intervalar que traz ligação no todo que se dá durante o que se chama de Tempo-Universidade (Tempo-Escola) dentro da modalidade de alternância do ensino (Piatti & Silva, 2021, p. 8).

A origem e a ideia de mística como prática e vivência dos movimentos sociais, assim como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, estão ligadas à Teologia da Libertação¹², expressão, concepção e tendência teológico-cristã inspirada na realidade e na práxis latino-americana, tendo sua origem na década de 1960, a qual influenciou setores pastorais da Igreja Católica e de Confissão Luterana, especialmente no Brasil, como aqueles ligados à Pastoral da Terra. A Teologia

12 Para uma melhor compreensão, sugerimos Nunes (2014).

da Libertação teve maior efervescência até o início dos anos 1980, inspirando vários movimentos, como o MST:

Os setores progressistas da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECBC) tiveram um papel ímpar na formação do MST. Os agentes de pastoral representantes dessas instituições religiosas politizaram os conflitos sociais decorrentes das contradições agrárias que se salientaram com o tratamento dado à questão agrícola pelos militares (Nunes, 2014, p. 16).

Do ponto de vista do princípio formativo, com base em Maia (2008), Comerlatto (2010) e Souza (2012), podemos afirmar, sucintamente, que a mística possui pelo menos três sentidos. O primeiro é o princípio da religiosidade, das crenças, dos ritos e da espiritualidade. É o sentido do Sagrado e da valorização da Ancestralidade. É um aspecto muito presente na cultura dos povos originários e na cultura popular, como institucionalidade da vida social, decorrente dos costumes, da tradição e da religiosidade, sob diferentes formas e manifestações, próprias e/ou plurais. A mística é também celebração, festa, comemoração, que une a Ancestralidade aos sujeitos do tempo presente: “[...] Sou de Sibaúma, trago o zambê, vim me apresentar!” (Melo & Ferreira, 2023, p. 9).

Um segundo aspecto e sentido da mística é aquele associado à dimensão política. Dos elementos que são vitais à formação humana, sobretudo se pensamos na sua totalidade e nas suas necessidades, a mística, ou mesmo a espiritualidade, nutre, motiva e fortalece os sujeitos na luta, na busca e na utopia necessárias, imbricados nos valores, nos princípios e nas ideais. Não é uma mística e uma espiritualidade para o conformismo, para a permissividade ou para mover o sujeito à neutralidade humana e política, à luz do que explicita Freire (1970; 1980; 2001). Pelo contrário, a mística fortalece os sujeitos e os motiva à esperança e à luta, à organização e à vivência da

cidadania ativa (Maia, 2008). Havendo um sentido político na formação docente, a mística, em sua práxis, contribui para que o currículo seja praticado com um sentido político-pedagógico inovador, porque adentra os meandros da valorização e do respeito à diversidade e da própria repolitização do currículo e da formação (Arroyo, 2008).

O terceiro sentido atribuído à mística como princípio educativo está diretamente associado aos fundamentos histórico-filosóficos. A mística e a espiritualidade são intrínsecas à ontologia e à subjetividade humanas, emanam da vida, nas formas de se organizar cultural e socialmente, de trabalhar, de viver e de conviver nos espaços coletivos e organizá-los, de promover a consciência social e política e, portanto, de criar e recriar as condições de (re)existência (Comerlatto, 2010; Souza, 2012; Bezerra, 2017).

5. Considerações finais

O espaço de diálogos e partilhas, promovido pelas *Conversaciones sobre pedagogías, resistencias y espiritualidades*, no âmbito do projeto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza*, permitiu que pudéssemos apresentar o trabalho acadêmico-científico, cultural, político e social que desenvolvemos no âmbito das universidades da Costa Rica, do Brasil e de El Salvador, incluindo o Instituto Federal no Rio Grande do Norte, cuja experiência abordada foi o trabalho desenvolvido com a participação ativa e efetiva da comunidade, e a própria formação docente, por meio da Licenciatura em Educação do Campo no *Campus Canguaretama* do IFRN.

Foi um encontro de encontros e reencontros acadêmicos, humanos, de afetos e de muito entusiasmo a cada experiência e vivência apresentada. Da mística à alfabetização crítica, vimos que a perspectiva decolonial e intercultural vêm marcando lógicas, concepções e práticas que rompem e superam o que já está determinado legal ou academicamente, permitindo a visibilidade aos invisíveis da sociedade e até mesmo do meio acadêmico e, ainda, a construção dialógica entre a tradição, a cultura, as crenças, as formas diversas de se viver, isto é, a triangulação dos saberes e conhecimentos populares da vida e da tradição, com aqueles acadêmicos.

Finalmente, retomamos o aspecto em torno da função social dos Institutos Federais, nos quais se busca articular a ciência e a tecnologia à educação, bem como associar o ensino à pesquisa, à inovação, à extensão e ao empreendedorismo. Nesse processo, prioriza-se o diálogo horizontal e permanente com as comunidades onde se localizam os diversos *Campi*, como aqueles do IFRN, para romper com um formato mais linear, hierarquizado, fragmentado e verticalizado de lidar com os saberes e com o conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2008). Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In J. E. Diniz-Pereira, & G. Leão. (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Autêntica.
- Azevedo, M. A., Andrade, C. S., & Cavalcanti, I. R. M. (2015). Políticas e formação docente: a Licenciatura em Educação do Campo e as primeiras sementes no IFRN – *Campus Canguaretama*. In *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo*. UFSCAR.

- Azevedo, M. A. (2006). *Descompassos nas políticas educacionais: a (re) organização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14601/1/MarcioAA.pdf>
- Azevedo, M. A. de, Duarte, T. T. S. & Araújo, S. F. S. (2022). Programa Mulheres Mil como política pública de educação profissional: levantamento e descritores das produções acadêmicas em nível stricto sensu (2013-2021). *Vértices, Campos dos Goytacazes*, 24(2), 601-621. DOI: [10.19180/1809-2667.v24n22022p601-621](https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p601-621)
- Azevedo, M. A., Lopes, B. R. L. & Félix, I. S. (2016). *Observando e preservando a cultura dos povos indígenas: a criação do OBSERVindígena como inovação no campo da diversidade cultural – Relatório final*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF-CNPq) – Edital 05/2015 – PROPI/IFRN. Canguaretama: Observatório da Diversidade.
- Benjamin, C. (2000). Um Projeto Popular para o Brasil. In Benjamin, C & Caldart, R. S. (Orgs.). *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.
- Bezerra, N. X. (Org.). (2017). *Artesanato Potiguara: Catu dos Eleotéreos e Sagi Trabanda*. Natal: IFRN. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1516>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Cavalcanti, I. R. M. & Tavares, A. M. B. N. (2015). Licenciatura em educação no campo e ensino técnico integrado: possibilidades e desafios para uma expansão de qualidade. In *Anais do Colóquio Nacional – a produção do conhecimento em Educação Profissional*. IFRN.

- Comerlatto, G. V. (2010). *A dimensão educativa da mística na construção do MST como sujeito coletivo*. Porto Alegre. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27687/000766346.pdf>
- Demarchi, M. & Rivera, M. (Orgs.). (2014). *Miguel Soler Roca: educación, resistencia y esperanza – antología esencial*. Buenos Aires: Classo.
- Fernandes, F. C. M. (2018). Instituto Federal: uma organização composta por organizações. Natal: Editora IFRN. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1557>
- Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação Sociedade & Cultura*, 2(16), 45-62. <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf>
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3a ed.). Moraes.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Base.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. (11a. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galvão, A. K. L., & Diniz, M. R. M. (2021). *A Licenciatura em Educação do Campo do IFRN – Campus Canguaretama: trajetórias, vivências e diálogos com a comunidade*. Cancioneiro.

- Garcez, M. C. L., Campos, P. C. & Méndez, J. M. M. (2023). Resistências, insurgências e (re)existências na Costa Rica: contribuições pedagógicas. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, 18, e11034. <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11034>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. EDUFMG.
- Lelis, C. R. S. & Lima, F. N. (2015). Sustentabilidade e identidade indígena: um roteiro pela trilha do Catu. In *Anais do II Congresso Nacional de Educação: políticas, teorias e práticas - CONEDU - (2015)*. Universidade Federal de Campina Grande.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Maia, L. A. (2008). *Mística, educação e resistência no movimento dos Sem-Terra – MST*. UFC/Banco do Nordeste.
- Marín, J. (2009). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, 12(2), 127-154. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617/278>
- Melo, I. S. C. & Ferreira, F. F. (Orgs.). (2023). *Quilombo Sibaúma: a tradição do Coco de Zambê e os herdeiros de Zumbi*. Natal: IFRN. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2328>
- Méndez, J. M. M. & Dupont, C. B. (2022). Mujeres y árboles: aportes para una educación cuidadora de la vida. *Coisas do Gênero*, São Leopoldo, 8(1), 87-100. http://198.211.97.179/periodicos_novo/index.php/genero/index

- Méndez, J. M. M. & Garcez, M. C. L. (2022). *Educaciones, espiritualidades y resistencias: hacia pedagogías de la esperanza (2023-2025)*. Extensión/Investigación. Sistema de Información Académica Formulación de Proyecto Académico. UNA Costa Rica.
- Méndez, J. M. M. (2022). Resistencias y aprendizajes: las espiritualidades que las animan. *Siwô*, 16(1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.15359/siwo.16-1>
- Meurer, A. C., & De David, C. (Orgs.). (2006). *Espaços-tempos de itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST*. UFSM.
- Ministério da Educação e Cultura. (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>
- Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura. (2016a). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo – Área de aprofundamento: Ciências Humanas e Sociais*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.
- Ministério da Educação e Cultura. (2016a). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo – Área de aprofundamento: Ciências Humanas e Sociais*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

- Ministério da Educação e Cultura. (2016b). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo – Área de aprofundamento: Matemática*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.
- Ministério da Educação e Cultura. (2012). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1066>
- Molina, M. C. & Antunes-Rocha, M. I. (2014). 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, 22(2), 220-252. <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf>
- Nosella, P. (2012). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. EDUFES.
- Nunes, M. V. (2014). *Teologia da libertação, mística e MST: o papel da comunicação grupal libertadora na organização política do movimento*. Imprensa Universitária.
- Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. IFRN.
- Piatti, C. B. & Silva, J. S. (2021). A mística na Licenciatura em Educação do Campo: imagens, tempos, espaços e experiências. *Revista Imagens da Educação*, 11 (1), 179-197. DOI [10.4025/imagenseduc.v11i1.50069](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i1.50069)
- Quirino, G. D. & Lima Neto, A. A. (2021). O Programa Mulheres Mil no Campus Canguaretama do IFRN: análise socioeconômica e educativa. *Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 30(63), 270-289. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeda/v30n63/2358-0194-faeeda-30-63-270.pdf>

- Rudio, F. V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Vozes.
- Santos, S. R. (2019). *Ligando campos: Estado, avaliação e educação profissional do campo*. Natal: Editora IFRN. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1766>
- Santos, R. B. & Silva, M. A. (2016). Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. *Revista Eletrônica de Educação*, 10 (2), 135-144. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>
- Silva, L. L. S & Azevedo, M. A. (2012). Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. *Holos*, Natal, 28(2), 250-260. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>
- Souza, R. B. R. (2012). *A mística no MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional UNESP.

Biografia de la persona autora

Márcio Adriano de Azevedo é graduado em Pedagogia (2000), Mestre (2006) e Doutor (2010) em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Estágio Pós-Doutoral em Sociologia da Educação, pela Universidade do Minho/Portugal (2013-2014); e Pós-Doutorado em Educação e Estudos Sociorreligiosos pela Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, atuando em cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Coordenador do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional - OppEP/IFRN/CNPq: <https://oppep.ifrn.edu.br/>