

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:

EXPERIÊNCIAS DO PET EDUCAÇÃO DO CAMPO
E MOVIMENTOS SOCIAIS NA UFRRJ



RAMOFLY BICALHO
ORGANIZADOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:

EXPERIÊNCIAS DO PET EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA UFRRJ



PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL



Projeto Gráfico - Diagramação - Capa
Theo Moraes da Silva

Ilustração
Theo Moraes da Silva

Fotografia
Acervo dos Autores

Revisão
Brenda Costa da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Políticas públicas de educação do campo [livro eletrônico] : experiências do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais na UFRRJ / Ramofly Bicalho, organizador. -- Nova Iguaçu, RJ : Ramofly Bicalho, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-43811-6

1. Educação no campo 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil 3. Educação popular - Brasil 4. Movimentos sociais - Brasil 5. Políticas públicas - Brasil I. Bicalho, Ramofly.

22-109062

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos sociais 370.19

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial sem a autorização do autor.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| <u>PREFÁCIO.....</u> | <u>05</u> |
| <u>INTRODUÇÃO.....</u> | <u>08</u> |
| <u>CAPÍTULO I – Educação do Campo e Educação Popular: Encontros de teorias e práticas de ensino.....</u> | <u>12</u> |
| <u>CAPÍTULO II – Uma análise da Licenciatura em Educação do Campo: resistência em tempos pandêmicos e ensino remoto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.....</u> | <u>30</u> |
| <u>CAPÍTULO III – A multiplicidade e o contraste no Jardim Sensorial.....</u> | <u>53</u> |
| <u>CAPÍTULO IV – Movimento e vivência: o forró como manifestação cultural</u> | <u>72</u> |
| <u>CAPÍTULO V – PET Educação do Campo e movimentos sociais/ UFRRJ: perspectivas entre as contribuições discentes e a importância do programa na formação dos estudantes.....</u> | <u>91</u> |
| <u>CAPÍTULO VI – Breve história da concepção de alfabetização escolar no Brasil: da educação jesuítica à perspectiva histórico-cultural.....</u> | <u>113</u> |
| <u>CAPÍTULO VII – História da educação brasileira: 1964 a 1985.....</u> | <u>133</u> |
| <u>CAPÍTULO VIII – Potencialidades da Educação do Campo a partir do percurso formativo.....</u> | <u>164</u> |
| <u>CAPÍTULO IX – Modelos em disputa: agronegócio x agroecologia.....</u> | <u>182</u> |

PREFÁCIO

Igor Simoni Homem de Carvalho

Foi com muita alegria que recebi o convite do grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais da UFRRJ para prefaciar este livro; grupo este que tive a honra de tutorar nos anos 2019 e 2020.

O PET – Programa de Ensino Tutorial foi criado em 1979, com o nome de Programa Especial de Treinamento, sendo implementado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Até 1985, o Programa viveu sua fase experimental, sendo institucionalizado no final da década de 1980, tendo se expandido e se consolidado na primeira metade da década seguinte. Na segunda metade dos anos 1990, o Programa sofreu desestruturações, passando a sofrer ameaças de extinção constantemente (ROSIN et al, 2017).

No ano 2000, quando estudante de graduação, tive a oportunidade de fazer parte do grupo PET Biologia da Universidade de Brasília (UnB). Neste momento histórico, vivíamos a imposição da agenda neoliberal pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que, entre 1995 e 2002, fez notáveis esforços em “enxugar” o Estado brasileiro, sob o falacioso argumento de “melhorar a eficiência” da máquina pública. O ministro da educação à época, Paulo Renato, tinha manifesta intenção de extinguir o PET. Neste período, os petianos de todo Brasil se mobilizavam para evitar o fim do Programa. Neste mesmo ano 2000, nós, petianos e petianas da UnB, organizamos o ENAPET – Encontro Nacional dos Grupos PET, em Brasília, no qual, além das atividades acadêmicas de praxe – apresentação de trabalhos, seminários, debates etc. – organizamos uma belíssima manifestação que culminou na frente ao MEC, sob o grito de protesto “PET! Ensino, pesquisa e extensão! Não à extinção!”.

E é justamente essa palavra de ordem, liberada a plenos pulmões em nossas manifestações no ano 2000, que melhor resumem o que é o PET:

um programa que busca entrelaçar os três pilares da universidade pública – o ensino, a pesquisa e a extensão. Atualmente, o Programa conta com 842 grupos distribuídos entre 121 instituições de ensino superior (MEC, 2021), e é certo que cada grupo tem plena autonomia para desenvolver suas atividades. Assim, alguns podem dar mais ênfase na pesquisa, outros no ensino. Mas, de uma forma geral, o Programa PET se destaca por trazer a extensão universitária para o centro das ações. Poucos são os programas acadêmicos que dão, a seus bolsistas e demais integrantes, a oportunidade de desenvolver e vivenciar atividades de extensão. Considerada o pilar menos valorizado dos três, a extensão universitária é fundamental para fazer com que o conhecimento produzido nas universidades rompa os muros acadêmicos, de forma que se desdobre em ações positivas e concretas para toda a sociedade, estabelecendo um diálogo e uma construção permanente.

A Educação do Campo é um movimento “protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”, remetendo “às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012:257). Uma das conquistas do movimento nacional por uma Educação do Campo foi a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, conhecida aqui na UFRRJ como “LEC”, e tida como uma “nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras” que tem como objetivo “formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA; SÁ, 2012:466).

O grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais da UFRRJ contempla estudantes da LEC mas também de outros cursos, como a Pedagogia. Sob tutoria do professor Ramofly Bicalho, vem desenvolvendo trabalhos e reflexões de enorme valor para a construção da Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro, onde o campo vem sendo “apagado”

há décadas, vítima de políticas excessivamente urbano-centradas. Além disso, vivemos atualmente um contexto político extremamente difícil, com ataques absurdos à educação, a políticas públicas duramente conquistadas e construídas, aos povos do campo, ao meio ambiente, à democracia e aos direitos humanos e da classe trabalhadora.

Assim, defender o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais da UFRRJ é defender a construção deste “outro mundo possível”, no qual estejam, no centro de nossas atenções, uma educação popular e diferenciada, um campo digno e florescente, e uma universidade socialmente referenciada. Estou certo de que os artigos contidos neste livro apontam caminhos para esta defesa, em especial no estado do Rio de Janeiro. Parabênizo o grupo pela belíssima produção, e desejo a todos e todas uma excelente leitura – e que esta se converta no fortalecimento das lutas pela Educação do Campo, pelo tripé da universidade pública e por um Brasil mais justo.

Referências:

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. *In*: CALDART, RS; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, PRR; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 257-265.

MEC. **Apresentação – PET**. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/pet>, acesso em 21/06/2021.

MOLINA, Mônica C; SÁ, Laís M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, RS; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, PRR; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 466-472.

ROSIN, Sheila M., GONÇALVES, Antonio C.A.; HIDALGO, Mirian M. Programa de Educação Tutorial: lutas e conquistas. **ComInG – Communications and Innovations Gazette**, v.2, n.1, 2017, p.70-79.

INTRODUÇÃO

O presente livro é fruto das inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ele apresenta um breve debate acerca de algumas temáticas relacionadas às políticas públicas de educação do campo no cenário brasileiro, as questões agrárias e a educação popular, compreendendo a relevância dos sujeitos, individuais e coletivos, nas lutas dos movimentos sociais, universidades, secretarias de educação e sociedade civil organizada. A identidade da educação do campo, recentemente construída, reflete momentos de confluência e debate de ideias entre os movimentos sociais e as políticas públicas implantadas. É extremamente necessário, conhecer um pouco desse percurso, compreendendo os diálogos presentes e o envolvimento com as diversas áreas do conhecimento, temáticas e particularidades.

Nessa conjuntura de resistências, os movimentos sociais afirmam que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. O campo é o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas.

Nossa intenção no Grupo PET é contribuir com a formação dos diversos atores do campo, privilegiando as histórias de vida, memórias, lutas sociais e reconhecimento identitário como fatores políticos e pedagógicos que viabilizem a formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular, histórica e emancipatória, aproximando a produção acadêmica dos anseios comunitários, por meio de debates e eventos artístico-culturais com os movimentos sociais. Enaltecemos ainda, na luta por uma educação do campo, a formação continuada dos educadores do campo e a denúncia contra o fechamento de milhões de escolas do campo no Brasil. Sendo assim, nos encontros semanais do Grupo PET, decidimos que o livro teria a seguinte configuração.

O capítulo I – **Educação do Campo e Educação Popular: Encontros de teorias e práticas de ensino**, de Erick Souza de Lima, Lais Eduarda Braz da Silva e Marcelly Santos R. de Souza, enfatiza os debates acerca da educação popular no século XX como estratégia de enfrentamento ao padrão de ensino hegemônico empregado no Brasil e como herança colonial. Nesse sentido, a educação do campo ganha essa nomenclatura no final do século XX, rompendo com o conceito de educação rural. O presente artigo foi desenvolvido a partir de leituras sobre a educação popular na visão de diferentes autores, apontando sua grande relevância para emancipação humana e resistência, principalmente, no viés da educação do campo. Tais projetos nascem no calor das lutas camponesas e, em diálogo, com a educação popular, promovem o rompimento com a educação tradicional e conservadora.

O capítulo II – **Uma análise da Licenciatura em Educação do Campo: resistência em tempos pandêmicos e ensino remoto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ**, de Ana Paula Barbosa Neves Arsenio, Isa Lyrion Murro Pinto de Carvalho e Thailane do Carmo Oliveira Mariotti de Lima, tem como objetivo principal demonstrar, de forma clara, algumas reflexões, análises e desafios que a educação do campo vem enfrentando na realidade que estamos inseridos nos anos de 2020 e 2021, com base nas experiências e vivências das estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – Campus Seropédica.

O capítulo III – **A multiplicidade e o contraste no jardim sensorial**, de Maria de Fatima Nascimento de Oliveira Silva, Suzelivia Ângela Gomes, Eliane Moreira Geraldino e Sidney da Silva, tem por objetivo possibilitar a ampliação das atividades do Programa de Extensão Tutorial – PET, vinculado à Licenciatura em Educação do Campo – LEC na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com a implantação de um Jardim Sensorial para atender toda comunidade de um bairro pobre da Baixada Fluminense. Este artigo explora a beleza e a diversidade funcional do Jardim Sensorial, com especial atenção às ervas e plantas Panc (Chaya).

O capítulo IV – **Movimento e vivência: o forró como manifestação cultural**, de Mariana Gino de Carvalho e Reysla Rocha Reis, tem como objetivo enaltecer a importância do forró para cultura popular, como um dos ritmos nordestinos que continua sua expansão nas grandes metrópoles, desde os anos 40. A importância de se estudar o forró como manifestação cultural e artística é explorar determinada sensibilidade, entendida como formação coletiva. Por meio de relatos de vivência mesclada à pesquisa bibliográfica, o presente trabalho se propõe a reconhecer o forró, não apenas como gênero musical ou dança, mas como manifestação cultural popular e como este veio se estruturando e se moldando até o período contemporâneo.

O capítulo V – **PET Educação do Campo e Movimentos Sociais – UFRRJ: perspectivas entre as contribuições discentes e a importância do programa na formação dos estudantes**, de Thársyla Barreto Rodrigues e Regina Maria de Oliveira Ribeiro, é apresentado um dos programas universitários que mais tem contribuído para formação dos jovens graduandos por meio de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão, no Programa de Educação Tutorial. O objetivo é analisar como jovens participantes do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais na UFRRJ, Campus Seropédica, observam o impacto do programa na sua formação, tanto em sua área específica, como cidadão / cidadã.

O capítulo VI – **Breve história da concepção de alfabetização escolar no Brasil: da educação jesuítica à perspectiva histórico-cultural**, de Gabriela Pereira Galdino e Andrea Sonia Berenblum, tem como objetivo apresentar uma breve contextualização da história da concepção escolar de alfabetização no Brasil, desde a educação jesuítica até a perspectiva histórico-cultural. A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter bibliográfico. A literatura consultada mostra que no Brasil a educação institucionalizada surge com traços de uma educação elitizada e excludente, com o objetivo claro de imposição e negação cultural.

O capítulo VII – **História da educação brasileira: 1964 a 1985**, de Marcus Gabriel Inácio de Freitas e Ramofly Bicalho, analisa o sistema educacional brasileiro a partir do golpe militar de 1964, com o objetivo

inicial de formar um posicionamento crítico sobre a História da Educação Brasileira, a partir da análise de textos, produzindo um posicionamento científico que dialogue com diferentes linhas de pensamentos, considerando as questões históricas e os significados conferidos à educação nesse contexto. Estudamos os movimentos de educação criados para atender as demandas de alfabetização e a continuidade dos estudos, especialmente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e seus meios de implementação.

O capítulo VIII – **Potencialidades da educação do campo a partir da perspectiva do percurso formativo**, de Jean Moura e Jéssica dos Santos Araújo, tem como objetivo explicar parte do potencial prático-pedagógico da educação do campo a partir das experiências formativas dos autores. Os presentes percursos formativos que seguem serão, ao mesmo tempo, um “esqueleto” do texto, ilustração de exemplos e referencial teórico e metodológico.

Por fim, o capítulo IX – **Modelos em disputa - agronegócio x agroecologia**, de Maria Dolores Campos Rebollar, Giovanni Semeraro e Ramofly Bicalho, apresenta um extenso debate teórico acerca do agronegócio e da agroecologia. Tais aspectos estão inseridos num emaranhado de ideias, crenças, culturas, concepções religiosas e numa ética determinada, adquiridos de forma consciente ou inconsciente. Ou seja, desde uma análise crítica da realidade ou um senso comum incorporado sem apreciação. Nesse sentido, confrontar-se com a “hegemonia” do agronegócio requer ruptura com as ideias e crenças que o sustentam.

CAPÍTULO I

Educação do Campo e Educação Popular: Encontros de teorias e práticas de ensino

Erick Souza de Lima¹

Lais Eduarda Braz da Silva²

Marcelly Santos R. de Souza³

Resumo: A expansão do Brasil é marcada pela chegada dos portugueses no território brasileiro. A tomada das terras e a colonização impactou a cultura local, subalternizando a verdadeira cultura brasileira, que resiste até hoje aos muros eurocentristas. A Educação Popular surge no século XIX como estratégia de enfrentamento ao padrão de ensino hegemônico que foi empregado no Brasil e existe como herança colonial. A Educação do Campo ganha essa nomenclatura no início do século XXI iniciando o rompimento com o ensino das escolas rurais. O presente artigo foi desenvolvido a partir de leituras sobre a Educação Popular na visão de diferentes autores e visa salientá-la a partir de suas perspectivas, apontando sua grande relevância para a emancipação humana e resistência, principalmente no viés da Educação do Campo. Contudo, apresentando os projetos e movimentos estratégicos que nasceram do calor das lutas camponesas por visibilidade e respeito, as práticas

1 Professor formado pelo ensino médio modalidade normal; Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. E-mail: zasoulima@gmail.com

2 Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Integrante do grupo PRONERA EJA: Alfabetização em EJA nos assentamentos do Norte e Noroeste Fluminense. E-mail: laisbraztrab@gmail.com

3 Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. E-mail: seacellyrodrigues13@gmail.com

pedagógicas abordadas pela educação popular promovem o rompimento da educação tradicional e surge como esperança e resgate, além de estar plenamente comprometida na luta e reivindicação dos direitos dos povos do campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Educação Popular.

(...) Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros (Paulo Freire, 1997).

Introdução

A Educação Popular surge da necessidade de resistência dos povos subalternizados, em exercício às críticas político-pedagógicas que surgiram no eixo dos movimentos sociais. O Brasil, tendo grande influência dos europeus no processo de formação cultural, foi invadido culturalmente, provocando a morte de milhares de indígenas. Desde então, a cultura brasileira foi abalada, a população foi escravizada, sendo forçada a seguir as imposições dos colonizadores.

Após a Revolução Francesa, no século XVIII, que foi a oposição da burguesia ao governo vigente, uma nova forma social, política e econômica se configurou, o que marcou a ascensão da burguesia e das classes subalternas ao poder. A partir de então, foram originando--se críticas e propostas novas de educação que tiveram alcance mundial, que impulsionaram as lutas e conquistas posteriores.

É nesse período histórico que inicia críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo, do qual emergiram e fecundaram a luta dos movimentos reivindicatórios, de contestação, de libertação e de busca pelo poder político do século XX. No bojo desses processos ideários e práticas de educação, estiveram presentes a discussão do para quê e qual educação do/ para o povo foi motivo de acaloradas discussões entre intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e de outros, presença dos movimentos sociais concretos. (PALUDO, Conceição)

Para Gadotti (1994), estas nasceram como ferramentas de reparo às marcas deixadas pela colonização, que tanto corroborou para a violência cultural no nosso território. A educação, tendo grande protagonismo na formação social, não poderia deixar de atender às especificidades dos povos nativos, que por muito tempo foram condicionados à marginalização e ao esvaziamento, uma vez que a cultura dos colonizadores foi sobreposta à cultura brasileira. Com isso, tornou-se indispensável a necessidade de busca por uma educação que tivesse como matéria prima a realidade dos indígenas, dos negros, dos agricultores, dos quilombolas e de todo povo nativo que sofreu algum tipo de opressão e aniquilação.

Em meados do século XIX, Paulo Freire se empenhou em estudar a vivência brasileira, se dedicando em desenvolver projetos que amparassem as diferenças e oportunizassem o acesso à educação. É um fato marcante que aconteceu em um período em que a América Latina estava se rebelando contra

as imposições do Estado e formando resistência política, como salientado por Paludo (2015, p. 21):

A Educação Popular se firma em um período em que as análises teóricas salientaram que o Estado e a educação, notadamente a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais, assim como em um contexto em que houve um avanço importante das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas. Marcadamente, do ponto de vista das suas fontes teóricas, pode-se citar a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação.

Sobre o reconhecimento da importância da realidade do campo para a formulação e agregação à ciência, entendendo que o campo possui uma rica diversidade de saberes, pode-se citar a abordagem de Fernandes (2002):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 63)

Diante dessas problemáticas enraizadas no sistema e estrutura brasileira e principalmente da insatisfação dos camponeses, a Educação do Campo surge como ferramenta de esperança ao acesso a um ensino que abrange a realidade. Surge do centro das lutas dos movimentos sociais do campo. A partir de novembro de 2002, a “Educação Básica do Campo” ganha nova nomenclatura, efetivando a separação desta da Educação Rural, abrindo uma nova oportunidade de reivindicação do território e valorização cultural. Por meio da metodologia da Educação do Campo é exercido o diálogo com a realidade, além de influenciar na autonomia do sujeito. Na essência da educação do campo está presente a relação de troca de saberes entre o aluno e o educador, a teoria e práxis, e a atenção aos saberes ancestrais, contrariando mais uma vez, o padrão hegemônico existente na educação.

Conceito de Educação Popular e suas práxis

Definindo a educação a partir das obras de Marx (1978), pode-se dizer que ela nasce juntamente com a necessidade de organização social, fazendo-se fundamental para o processo de formação e desenvolvimento econômico. Participa da formação histórico-social do homem, no esclarecimento, podendo induzir a alienação e na formação dos seres humanos unilaterais, como salientado na obra *O Capital* (Marx, 1978). Ela é capaz de condicionar o modo de pensar do homem e por meio dela pode ser articulado muitos projetos para atender a determinados interesses.

A educação popular é conceituada de formas diferentes por diversos autores. Caren Rejane diz que essa educação popular não detém o seu saber valorizado, sendo assim, o indivíduo acaba sendo marginalizado por essa educação não formal, sendo desvalorizado histórica e culturalmente pelas altas classes. Essa educação teve sua origem no chão da escola, nasceu em ONGs e sua forma de princípios e metodologias acabaram influenciando novas práticas pedagógicas, sendo assim, se tornando uma educação libertária para esse sujeito.

Gadotti (2013) diz que a educação popular se constitui de um grande

conjunto de teorias e de práticas, que têm em comum nas diversas partes do mundo o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. Dessa forma, essa educação vem ao encontro da educação formal para dar voz aos excluídos socialmente. Do mesmo modo que essa educação é libertária, ela também é símbolo de resistência, pois, dentro da sua ideologia, ela vem para criticar o sistema educacional brasileiro.

Machado (2017) irá dizer que a educação não é um meio, ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. E continua dizendo que ela não é um instrumento de formação utilitária dirigida ao mercado de compra e venda ao desenvolvimento econômico do país, e que a educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo.

Freire e Nogueira (1993, p. 20) irão conceituar que o conhecimento do mundo é feito através dessas práxis exploradas nele, e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. É importante dizer que a vida, o cotidiano do indivíduo são instrumentos para se usar como recursos na prática metodológica para o ensino. A educação de Freire tem esse viés do homem mais político, criando um poder e um saber do homem libertário, do homem novo de dentro para fora. Nesse sentido ela se torna mais viva e participativa pela sua comunidade.

Gadotti (2013) separa a educação popular em três períodos: o primeiro, inicialmente até os anos 1950, no qual era entendida como uma extensão do ensino fundamental, em que seriam aulas de reforço e só a elite tinha acesso; o segundo é entendido como Educação de Jovens e Adultos, com a concepção freireana até os anos 1980, e o terceiro período que é o contemporâneo, no qual é entendido como educação popular, movimentos sociais das classes populares como um todo, e sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando.

Essa educação tem na sua raiz esforço, mobilização, organização e capacitação. Dessa forma, a essência dessa educação é preparar seu indivíduo para a luta e resistência, toda vez que a sociedade lhe impede de ter sua voz.

Ou seja, promove o lugar de fala do camponês que, por longos anos, foi invisibilizado e excluído.

[...] esse saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (BRANDÃO, 1986, p. 26).

A educação popular envolve educadores, movimentos sociais e populares, a sociedade civil e o Estado. O seu conceito cruza os limites da escola, do formal, e prioriza suas experiências e processos de aprendizagem não formais que desenvolvem a autonomia deste ser. Paulo Freire trata muito sobre isso em sua metodologia de ensino para jovens e adultos. Ele usa dessa vivência para dar sentido ao seu processo de ensino-aprendizagem, confirmando não haver ensino senão por meio da práxis, definida como a junção da teoria e prática.

Logo, a educação tem um espaço crucial na formação do sujeito, tendo poder de libertar ou alienar. Entretanto, ao observar a padronização do ensino histórico-cultural do Brasil, nota-se que até hoje a educação está submetida e subalternizada às imposições e comandos da classe dominante. Com isso, a Educação Popular existe como forma de resistência contra-hegemônica, que visa a práxis educacional criada a partir da realidade local e valorizando, sobretudo, a cultura do campo. A presença dos movimentos sociais do campo, lideranças formadas a partir das organizações dos sujeitos de classes subalternizadas e as lutas para superação dos muros da capital são pontos impulsionadores da formação da Educação Popular. Nessa perspectiva, o surgimento da EP pode ser visto como alternativa para trazer a

conscientização do povo do campo sobre sua realidade, que é rica em saberes ancestrais e conhecimentos, além de também colaborar para a formação política que influencia a participação eleitoral, enfatizando a importância do cumprimento dos deveres cidadãos.

MEB (Movimento de Educação Base)

O MEB (Movimento de Educação Base) foi criado no ano de 1960, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil -CNBB-, e tinha o objetivo de oferecer uma educação de base por meio de escolas radiofônicas, pois era um programa que atendia estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, onde tinha uma forte agricultura e seus meios de comunicação se dava por rádios, daí o nome escolas radiofônicas, onde previam durante cinco anos criar programas intensivos de alfabetização de jovens e adultos, principalmente de agricultores, a formação moral e cívica, iniciação profissional com ênfase na agricultura e promoção social.

De acordo com a UNESCO, os programas de educação de base teriam como ideal o ensino fundamental universal, gratuito e obrigatório para as crianças. Sublinhou-se o estreito relacionamento entre a educação das crianças e a educação dos adultos, assim como recomendava-se que, onde existissem escolas tradicionais para crianças, a educação de base deveria dirigir-se aos adultos, sob forma simples e prática (FÁVERO, O. pag2)

Ainda de acordo com Fávero, esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. Era uma ação diferente das anteriores, pois era uma política que favorecia um compromisso explícito com as classes populares, urbanas e rurais. Esse movimento criado pela Igreja Católica com prestígios do então presidente Jânio Quadros teve um forte apoio do Ministério de Viação e Obras Públicas, responsável pela concessão dos

canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas [...] comprometendo-se a aplicar adequadamente os recursos recebidos do poder público e a mobilizar voluntários, principalmente para atuar junto às escolas como monitores e às comunidades como líderes. (FÁVERO, p. 01.)

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, este movimento sofreu uma grande repressão política além de grandes pressões de hierarquias da própria Igreja, pois queriam mudanças em sua linha de ação. Não demorou tanto para o programa ser erradicado e extinto.

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um programa criado em 1970, pelo então governo militar, com o objetivo de erradicar o analfabetismo funcional vigente no país, em dez anos. MENEZES, Ebenezer Takuno salientava que O MOBRAL visava a alfabetização de jovens e adultos visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Porém, em 1985 foi extinto pelo Projeto Educar.

O MOBRAL se encontra no período recém o golpe militar, onde os militares assumiram todos os programas de alfabetização. SANTOS (2014), irá dizer que o MOBRAL serviu como uma forte estratégia para a ideologia do regime por demonstrar interesse nas classes populares e para atingir quase todos os municípios brasileiros foi organizada uma logística militar onde sua intenção era captar um número significativo de analfabetos com um propósito de alfabetizá-los em um período de 5 meses. O eixo do movimento teve inspiração no MEB (Movimento de Educação Base) e no MCP (Movimento da Cultura Popular), ambos com propostas pedagógicas baseadas em abordagens de Paulo Freire e que pretendiam romper com essa proposta sem deixar sua orientação ideológica com a do Regime Militar. “Assim como o próprio governo federal e muitos pesquisadores da área de educação, concluíram que o projeto do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) não conseguiu

atingir seus objetivos”. CARDOSO, Irene (1982, p..01)

O movimento que teve início nos anos 70, tinha a proposta de alfabetizar apenas adultos, mas acabou se tornando uma enorme estrutura, se expandindo por todo o país e no final de sua década acabou chegando às 4 primeiras séries do ensino fundamental 1. Sua metodologia se dava em ensinar a ler e escrever, mas indo contra o ideal freireano de o sujeito ser o sujeito da sua educação, o regime não permitia que a alfabetização vinha a ser libertadora, ela vinha a ser econômica e mercantil para um controle maior da população. O programa, que durou quase duas décadas, custou muito caro e o seu fracasso se deu por seus objetivos ideológicos não condizerem com a realidade do EJA. Trazer essa realidade para a população camponesa foi mais um fracasso por ignorar o método freireano, e este sujeito não se sentir parte desta educação gerou uma alta taxa de evasão e regressão do analfabetismo, como mostrou o censo de 1980, e um dos problemas apontados pela pesquisa foi sua metodologia aplicada.

Ao analisarmos os conceitos de diferentes autores sobre educação popular e levarmos esses conceitos para o programa que foi apresentado, podemos notar que a classe popular está na luta em busca da sua educação libertadora, da sua educação humana, formando o homem em sujeito crítico humano, enquanto o Estado pega a mesma classe popular e coloca sua metodologia ideológica sistematizada para controle econômico e poder político. Podemos concluir que qualquer inovação na educação popular se dá através de seus movimentos sociais e populares, rurais e urbanos, nos quais a luta é uma característica marcante desse método de ensino, é uma prática participativa de diferentes comunidades com um mesmo objetivo, de darem consciência às classes oprimidas e discriminadas sobre quais os problemas lhes afetam e como combater esses problemas e a desigualdade que assola essas comunidades.

Educação do Campo no Brasil: processos históricos e construção pedagógica

O surgimento da expressão Educação do Campo advém da

organização e protagonismo dos movimentos sociais do campo; isso simplifica a compreensão do que se trata e o que ela é. Sendo necessário analisar e debater o percurso da educação do campo no Brasil, dentro da perspectiva de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos. Em concordância a CALDART (2002 p.19), precisamos entender a educação do campo enquanto direito e pensar uma política educacional que se preocupe também com o jeito de educar, quem é o sujeito desse direito, construindo uma educação que forme pessoas como sujeitos de direitos.

A construção do conceito “Educação do Campo” nasce através de debates no Seminário Nacional que aconteceu de 26 a 29 de novembro 2002, em Brasília, firmando a atual terminologia e ressignificando a antiga expressão que era chamado de “Educação Básica do Campo”, que tinha sido criada na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no dia 27 a 30 de julho 1998, em Goiás. A mudança da nomenclatura reforça a necessidade de rompimento com a educação rural, contrapondo uma educação conservadora defendida pelo estado e aristocracia rural com viés capitalista e a serviço do agronegócio. Destaco os argumentos de Kolling, Nery e Molina (1999):

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26).

A situação da Educação do Campo no período inicial dos debates não era muito evidente na realidade em que a luta estava inserida. Foi feito um fortalecimento na base dos movimentos sociais do campo a partir de discussões, para a compreensão de que a educação não parte dela mesma e nem apenas em uma perspectiva territorial. Os sujeitos que lutam por questões de terra, lutam também pela educação e políticas de assistência. A partir disso, os sujeitos do campo mudam a forma de enfrentamento e passam a lutar por garantia de políticas públicas em educação do campo, sendo uma perspectiva de luta para além de acesso à escola; é a busca por uma educação na qual os pertença, que seja *no* e *do* campo (CALDART, 2013).

No livro “Dicionário da Educação do Campo” (2013), Caldart fala de algumas características da educação que podem ser destacadas para identificar também o que a mudança do nome “Educação do campo” expressa. Destaco a seguinte:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. (CALDART, p.262, 2013).

A partir dessa característica, que também define o que pode vir a ser Educação do Campo, entende-se que é uma prática social que não se constitui em si mesmo, e nem a partir de demandas educacionais. Ela se identifica a partir dos próprios sujeitos; é uma educação que os pertence, construída a partir de muita luta e políticas públicas educacionais que os exigem. É

isso que diferencia a Educação do Campo: a construção com os próprios sujeitos. No processo histórico-educacional brasileiro, os projetos político-pedagógicos e/ou políticas educacionais, em grande parte, foram construídos para o meio rural, e não com os sujeitos do campo, o sujeito da educação do campo (CALDART, 2013).

A Educação do Campo constrói uma identidade a partir da diversidade cultural dos indivíduos, envolvendo as respectivas realidades, saberes, histórias e memórias sociais; sendo estes dignos do direito a uma educação política com uma prática pedagógica construída pelo e para seus sujeitos. Portanto, um dos grandes desafios na luta da educação do campo é como trabalhar com a diversidade de saberes e como pensar uma pedagogia e estrutura educacional que abranja os sujeitos do campo de realidades diferentes. A Educação do Campo não se fundamenta somente enquanto uma perspectiva pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, precisamos pensá-la de forma teórica e política e ideológica sobre o campo que queremos.

Sendo assim, é importante salientar que as políticas públicas específicas demandadas pelo movimento da educação do campo se sustentam com a organização dos sujeitos através de movimentos sociais do campo:

[...] A história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano. (BICALHO, p.215, 2017).

Com o intuito de garantir a educação básica em território rural e

contribuir com a construção da formação de novas gerações de indivíduos, diversas práticas educativas e ações, mesmo isoladas e desenvolvidas por movimentos sociais do campo, usufruíram de resultados concretos. Depois das pressões feitas por organizações populares, coube ao Estado produzir políticas educacionais específicas para o campo, pensadas pelo campo, e com práticas educativas ampliadas para garantir o acesso à educação para todo o povo do meio rural.

O Movimento da Educação do Campo tem enquanto período inicial os anos de 1990, que coincide com a crise do latifúndio e a consolidação do agronegócio. A fragilidade da aliança das classes dominantes possibilitou o desenvolvimento das lutas por direitos do campo. Os anos de exclusão do campo formaram em grande dimensão a organização dos movimentos sociais que vinham se intensificando desde a década de 1970-1980, com o processo de retomada de um regime democrático no Brasil. O Latifúndio em crise e movimentos sociais ganhando força se traduziu no contexto narrado, marcado por avanços e conquistas, mas também com inúmeros conflitos e violência no campo. Dando margem para introdução e criação de políticas em educação do campo, dentre os ganhos adquiridos por movimentos e organizações sociais, se desenvolveu uma grande conquista que foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Considero que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB, Lei 9.394/96, o Pronera, as Diretrizes Operacionais, o Procampo, o Decreto Presidencial no final do governo Lula e o Pronacampo. Deve se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional. (BICALHO, p. 221, 2017).

Essas políticas representam a capacidade de articulação dos movimentos e organizações sociais e aponta a necessidade de garantir projetos populares para o campo. Pois por meio dele, jovens e adultos tiveram acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). Além disso, os programas também capacitam educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. A continuidade da educação do campo precisa ser compreendida também diante dessas políticas de formação dos sujeitos, contudo, na construção de projetos populares para o campo.

Considerações finais

O trabalho foi desenvolvido com o principal intuito em abordar criticamente a história da formação cultural do nosso país, que foi fortemente marcada pela invasão do território e a imposição cultural. O padrão pedagógico colonial condiciona a inferiorização, o preconceito, a exclusão dos sujeitos do campo e seus respectivos aspectos culturais, considerando-os inferiores, limitando o conhecimento para somente os meios acadêmicos. Nele, foram apresentados os programas de alfabetização de jovens e adultos; políticas públicas que foram resultados da luta camponesa e pressão ao poder do Estado; a Educação Popular e a Educação do Campo como direito do povo e dever do Estado. Essas conquistas não existiriam senão por meio das lutas da classe trabalhadora camponesa que, a partir da organização dos núcleos dos movimentos, reconheceram seu espaço e seus direitos.

Observando que até hoje há grandes evidências do poder das classes dominantes na sociedade, entende-se o fundamental lugar de fala reivindicado pelos núcleos dos movimentos sociais, que tanto se empenham na luta pelo direito à educação e a melhores condições de vida. Diante dessas questões que se fortaleceram ao longo da história, pode-se apontar a Educação Popular e sua práxis dentro da Educação do Campo como estratégias de enfrentamento e superação do capital estruturado na formulação da educação.

É reconhecida a indispensabilidade das políticas públicas do campo, pois buscam a reparação das cicatrizes deixadas na história do Brasil. Sendo a educação um direito de todos, a Educação do Campo ocupa um lugar que garante melhores condições para os povos do campo, considerando o campo o principal sujeito. Diante dessas questões que se fortaleceram ao longo da história, pode-se apontar a Educação Popular e sua práxis dentro da Educação do Campo como estratégias de enfrentamento e superação do capital, estruturado na formulação da educação.

Logo, concordamos com a emergência do debate crítico dessas problemáticas e trazê-las para dentro da universidade, sobretudo, frisando a necessidade de olhar para os erros do passado para que, como educadores, tentemos a reparação. O campo é um lugar que guarda muitas práticas, a Educação do Campo se empenha em criar um diálogo pedagógico possibilitando a junção de conhecimentos empíricos e científicos, além de combinar a teoria e a prática, o que influencia na melhor aprendizagem e motivação do sujeito.

Referências Bibliográficas

BICALHO, Ramoffly dos Santos. **História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18 • n. 51 • 2017

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALDART, Roseli Salet. **Dicionário da Educação do Campo: Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2013.

Cardoso, Irede. **Pesquisadora expõe razões do fracasso que marca o Mobral**, 1982. Folha de São Paulo. São Paulo. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/618>>. acesso em 25 mai 2021.

DE FREITAS FONTELLA, Caren Rejane; MACHADO, Maria Elisabete. **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR (EP) e da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL**. Retirado de: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fontella_machado.pdf

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada In: CALDART, Roseli Salete eta l. O rg.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?** Teoria e prática em educação. São Paulo: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. (2013). **Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional**. Retirado de: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4336>

_____ ; (2013) Educação popular e utopia latino-americana, 1994.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MACHADO, Rita de Cassia Fraga. **Educação popular em debate**. 1ºed. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2017.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro: I. Vol. I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>.

Acesso em 24 mai 2021.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

SANTOS, Leide Rodrigues dos. **Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos.** Revista Crítica Histórica, Ano V, nº 10, p.304-317, dez. 2014.

CAPÍTULO II

Uma análise da Licenciatura em Educação do Campo: resistência em tempos pandêmicos e ensino remoto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Ana Paula Barbosa Neves Arsenio⁴

Isa Lyrion Murro Pinto de Carvalho⁵

Thailane do Carmo Oliveira Mariotti de Lima⁶

Resumo

O presente artigo tem como objetivo demonstrar de forma clara e evidente reflexões, análises e desafios que a Educação do Campo vem enfrentando na realidade em que fomos e estamos inseridos entre 2020 e meados de 2021, com base nas experiências e vivências de alunas e alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio

4 Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Integrante do grupo PRONERA EJA: Alfabetização em EJA nos assentamentos do Norte e Noroeste Fluminense. E-mail: anapaulaarsenio@hotmail.com.

5 Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Integrante do grupo PRONERA EJA: Alfabetização em EJA nos assentamentos do Norte e Noroeste Fluminense. E-mail: lyrionlyrion@gmail.com; isalyrion@hotmail.com.

6 Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, integrante do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Integrante do grupo PRONERA EJA: Alfabetização em EJA nos assentamentos do Norte e Noroeste Fluminense. E-mail: thailanemariotti@gmail.com.

de Janeiro – UFRRJ – Campus Seropédica, Baixada Fluminense.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo, Ensino Remoto, Educação Popular, Pedagogia da Alternância, LEC-UFRRJ, Movimentos Sociais.

Introdução

Em tempos pandêmicos muito se tem discutido acerca da Educação e da permanência estudantil no ensino remoto no Brasil. Fazendo jus a essa realidade, neste presente artigo, apresentaremos o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, notificando com ênfase a sua funcionalidade e seu Processo Seletivo Especial, trazendo à tona o debate da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular, valorizando a magnitude do curso. Por meio de análise de conjuntura e narrativas, apontamos as dificuldades que os educandos vêm enfrentando em relação a pandemia da COVID-19 e o governo atual.

O que é a Licenciatura em Educação do Campo – sua história e para quem se aplica (?)

A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) certifica-se de atuar de forma complementar na educação de povos tradicionais e de todos que carregam consigo conhecimentos e práticas de vida. O curso é direcionado para a população do campo, constituído a partir das Lutas dos Movimentos Sociais do Campo, com o intuito de promover uma formação adequada e compreender as complexidades de cada educando, analisando suas especificidades e diversidades, sejam linguísticas, culturais, sociais, políticas, entre outros.

A LEC foi fundada em favor do campo e detém uma sistematização embarcada de concepções pedagógicas estruturadas, de forma que abrange

propostas curriculares que habilitam um melhor aprendizado à população do campo. Uma educação popular que trabalha a partir da realidade dos sujeitos, as questões práticas, unindo os saberes empíricos aos saberes científicos, viabilizando expandir o acesso nas áreas para além do dito campo. Rompe estereótipos, enfatizando que a coletividade adjacente faz total diferença no processo.

O curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo formar educadores para atenderem na Educação Básica do Campo com instituição de assistência técnica e extensão rural, é um curso que foca nos interesses dos Movimentos Sociais e de Povos Tradicionais que trazem para dentro das Universidades debates importantes para seus grupos, os quais por muito tempo vem sendo desapropriados de suas terras e de suas histórias, propondo atender as demandas das populações do meio rural.

Os Movimentos Sociais e Sindicais, na década de 1980, começaram a se movimentar trazendo debates para o governo de que o campo precisava de uma instituição escolar e com professores que tivessem qualificação para atuarem nesses espaços.

Dentro de alguns anos, houve um crescimento das Políticas Públicas, focalizando diretamente da alfabetização até ao ensino superior dessa população que atua no campo. Assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), procuram atender às demandas pautadas por esses movimentos na formação de educadores, pensando na educação rural. Os dois programas possuem também o objetivo de recuperar o processo histórico e, para além disso, colaborar na construção de uma escola ligada às populações de luta dentro dos territórios em que vivem, com uma educação voltada para a realidade de cada comunidade tradicional.

Há a presença de Licenciaturas em Educação do Campo espalhadas⁷

7 Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil - Universidades e Institutos Federais: UNB - Universidade de Brasília; UFG - Universidade Federal de Goiás; UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados; UFMS - Uni-

em institutos federais de ensino em quase todos os estados brasileiros, e apresentam suas próprias nomeações⁸ em resistência, em um número total de 43 cursos da Licenciatura em Educação do Campo ativos e atuantes em diferentes e diversos territórios. Ao finalizar a formação, educadoras e educadores são capacitados para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de forma interdisciplinar nas escolas do campo e na realidade territorial em que estão inseridos.

Licenciatura em Educação do Campo - UFRRJ

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Licenciatura em Educação do Campo foi estruturada no ano de 2010 como curso piloto com base no edital 23/2009 do PRONERA, e entre os anos de 2010 e 2013 formou um total de 52 educadoras e educadores aptos para atuarem em seus territórios. A partir do ano de 2014, a Universidade considerou o edital 02/2012

versidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFRB - Universidade Pública da Bahia; IFMA - Instituto Federal do Maranhão; UFMA - Universidade Federal do Maranhão; UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UFPI - Universidade Federal do Piauí; UFCG - Universidade Federal de Campina Grande; IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte; UNIFAP - Universidade Federal do Amapá; UFPA - Universidade Federal do Pará; UFT - Universidade Federal do Tocantins; UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia; UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará; UFRR - Universidade Federal de Roraima; UFES - Universidade Federal do Espírito Santo; UFV - Universidade Federal de Viçosa; UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro; UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; UFF - Universidade Federal Fluminense; UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa; UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina; FURG - Universidade Federal do Rio Grande; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFFS - Universidade Federal da Fronteira do Sul; UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais; IFFAR - Instituto Federal Farroupilha.

8 Nomenclaturas da Licenciatura em Educação do Campo: LEDOC- Universidade Federal do Piauí, UFPI; LICENA - Universidade Federal de Viçosa, UFV; LECAMPO - Universidade Federal do Paraná, UFPR; LEC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ; LEDUC - Universidade Federal do Rio Grande, FURG; EDUCAMPO - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; LECCA - Instituto Federal Sul de Minas, IFF Campus Inconfidentes.

do Ministério da Educação que fez com que o curso fosse regularizado e implementado na modalidade presencial em regime de alternância, ofertando vagas em turmas regulares e entrada semestral.

O processo seletivo para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo é realizado de forma diferenciada dos outros cursos. Não é pelo ENEM, ocorre por meio de um vestibular oferecido pelo próprio curso ou pela universidade. A prova é realizada em apenas um dia e o candidato (a) tem quatro horas disponíveis para fazer a prova e preencher o cartão-resposta. A prova é dividida em três partes: prova objetiva, memorial e redação. O curso de Educação do Campo tem essa diferenciação, oferecendo facilidades e ampla oportunidade às pessoas que vivem no meio rural e participantes de movimentos, sendo assim, beneficiando os trabalhadores e moradores do campo. A LEC-Rural possui uma duração de curso de no mínimo 4 anos, divididos em 8 períodos, com um total de 40 vagas ofertadas por período, e sua habilitação se dá em Ciências Humanas – Sociologia e História.

Espera-se que os egressos tenham condições também de atuar em diferentes campos profissionais: na carreira acadêmica, no serviço público, em organizações da sociedade civil, na extensão rural, na assessoria aos povos do campo (agricultores familiares, camponeses, comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas), considerando sempre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (PPP Licenciatura em Educação do Campo – UFRRJ).

Além disso, o ensino da Licenciatura em Educação do Campo é pautado na Educação Popular do mestre Paulo Freire, baseado também nos princípios da Agroecologia e respeito à terra, se relaciona com a ancestralidade e engloba a pesquisa e a extensão dentro do regime da alternância que se concede em dois tempos educativos, sendo primeiro o Tempo Escola/Universidade (TE), e o segundo o Tempo Comunidade/Estudo da Realidade (TC). Nesse momento, o docente passa a vivenciar a autonomia e o protagonismo da sua trajetória, no qual experimenta e se articula dentro da instituição de ensino no TE e, após isso, volta para sua comunidade/território no TC, desenvolvendo as vivências de campo e práxis pedagógica para se atribuir o Trabalho Integrado (TI). Nos quais os docentes apresentam

seus estudos e suas reflexões sobre as experiências vividas nesses cenários diferenciados, o protagonismo em sua própria formação, o engajamento nas vivências dos tempos educativos e a participação em seu contexto local, no sentido de transformá-lo socialmente. O curso tem como referências teórico-metodológicas fundamentais a Educação Popular e a Agroecologia (PPP Licenciatura em Educação do Campo – UFRRJ).

Pedagogia da Alternância

A Licenciatura em Educação do Campo necessitava de uma pedagogia específica, que fosse voltada para as necessidades do povo do campo, que entendesse sua realidade e que a fortalecesse, para que não houvesse desistência/evasão dentro do curso, então foi adotado a Pedagogia da Alternância. Essa metodologia foi criada por camponeses da França, em 1935, e começou a ser utilizada no Brasil em 1969 exatamente no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

A Pedagogia da Alternância busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vive no seu dia a dia, promovendo uma troca de conhecimentos entre o seu ambiente de vida, de trabalho e o escolar. São divididas as semanas em que o estudante passa na instituição e semanas que o estudante passa em casa (tempo escola/tempo comunidade), colocando em prática todo seu aprendizado. Com essa pedagogia, o aproveitamento se faz notório, e com isso há uma troca constante de saberes.

LEC UFRRJ para além da Universidade

A Educação do Campo não poderia existir sem os programas PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), ambos atuando em conjunto com os movimentos sociais.

O PROCAMPO surge como um programa de apoio à implementação regular da formação superior em Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas. Voltadas à formação de professores com direcionamento ao ensino do/para o campo nos anos finais do Ensino Básico II – 6º sexto ao 9º nono ano, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Alfabetização, esses educadores podem atuar em Escolas do Campo abrindo oportunidades aos alunos que não teriam oportunidade e acesso para ocupar escolas e universidades.

Embora ainda esteja em processo de ascensão, a educação para o campo, em foco a LEC UFRRJ, enquanto educação popular, passou por alguns processos que dificultaram seu desenvolvimento, encontrando barreiras as quais educandos e educadores tiveram que ultrapassar e resistir para que hoje pudesse existir uma Licenciatura em Educação do Campo em diversos estados brasileiros, como conhecemos hoje.

Em 2002, a Legislação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo propõe que a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidade e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais. “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais” (A Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

Em seguida, apresentaremos um breve recorte sobre os processos enfrentados, perpassando desde a criação do projeto inicial até chegarmos em uma educação do campo como é conhecida nos dias atuais.

O Projeto inicial do PROCAMPO tinha em suas bases pedagógicas a pedagogia da alternância, a formação pela oralidade, os povos tradicionais, movimentos sociais, famílias do campo, agricultores, professores, todos que se interessassem em se formar para dar aulas nas áreas em que estão presentes as comunidades tradicionais, áreas consideradas rurais, e para uma população

em específico, compreendendo as realidades, os saberes, a territorialidade, a pluralidade do cenário ao qual estaria inserida os educandos e o futuro educador. A partir desse acontecimento, passaram a ser realizados debates entre os movimentos, (CPT, PETAB⁹, MST, MPA¹⁰, MMC¹¹ e MAB¹²) de forma a contemplar os objetivos que se inserem nesses movimentos, os âmbitos culturais, tradicionais, pedagógicos de todos estes.

Os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e Licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias.¹³

9 Programa Nacional de controle do Tabagismo, INCA. Em 2010 a OMS definiu que a temática em debate seria sobre gênero e tabagismo, onde a ACT - (Acorde coletivo de trabalho, Admissão de professores em caráter temporário), aproveitou para apresentar pesquisas ligadas aos movimentos das mulheres, a partir dos seminários realizados no ano anterior a essa proposta. Desta forma, propor políticas públicas em debate junto aos objetivos já presentes nos movimentos feministas. - Boletim, edição 61 - Junho de 2010. <https://actbr.org.br/comunicacao/boletim-act-61.asp>, por: Paula Johns.

10 MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores, resgatar a identidade e a cultura camponesa na sua diversidade junto com outros movimentos propondo “a conquista do poder e a construção de uma nação soberana (...), visando a produção de alimentos saudáveis, com respeito à natureza, com base no Plano camponês. Verbetes, p.492; Dicionário da Educação do Campo / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

11 Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), na luta pelos direitos da cidadania, pelo reconhecimento do e no trabalho, pela igualdade de tratamento, enfim, na luta contra a exploração, a opressão, a discriminação e a violência, com iniciativas que envolveram e envolvem tanto o espaço público quanto o privado. Verbetes .p.480; Dicionário da Educação do Campo / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

12 Movimento dos Atingidos por Barragens - O Movimento dos Atingidos por Barragens é um movimento social brasileiro, surgido a partir do fim da década de 1970 com o objetivo de organizar os atingidos pela construção de barragens para a defesa de seus direitos.

13 PRONERA -Verbetes. p.632; Dicionário da Educação do Campo / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

José Rainha, líder do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁴, avaliou o aproveitamento para a aprovação e implantação do projeto, mas para garantir esses direitos como coletivo, era necessário contemplar os professores do campo, para concluírem a formação que futuramente os habilitaria a lecionar nas escolas do campo. Mesmo que não houvesse campo de execução para a educação do campo na época, era possível realizar uma formação em 4 anos absorvendo os conhecimentos essenciais.

Em 2006, em um seminário conjunto na Universidade de Brasília (UNB), um representante do ministério da educação e em torno de 20 pessoas vinculadas a movimentos sociais e camponeses se uniram em mais uma etapa de discussão acerca de melhores estratégias para a aprovação do programa, que contou com a presença da professora Dra. Mônica Molina¹⁵. A proposta já tinha sido fundamentada, e enviada ao SECAD¹⁶, no ano de 2004 durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (mandato 2003-2010),

14 MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reúne diferentes categorias de camponeses como meeiros, posseiros, mini latifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra. Com intuito de desenvolver as lutas pela terra, pela reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira. Verbetes. p.496., Dicionário da Educação do Campo / Organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

15 Monica Molina- Pós-Doutorado em Educação (Unicamp, 2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB) na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural / PPG MADER\FUP.- Licenciaturas em Educação no Campo [recurso eletrônico] : resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão / organizadores Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019. 480 p. : il. ; tabs., gráfs. – (Vozes do campo, 2); Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável. Informações coletadas do Lattes em 24/06/2020, visto, 16/05/2021 às 10:30h. <https://www.escavador.com/sobre/3425494/monica-castagna-molina>

16 A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). Fundado em 2003 funcionou com esta nomenclatura até 2011, passando a chamar Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), durante o governo Dilma. Quando em 2019 o Presidente da república altera para Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

começaram as mediações de quais eram os pontos positivos e negativos do programa. Após um ano de início, o projeto foi apresentado visando a educação como direito social prioritário em sua proposta de governo. Elaborando em seguida o Manual de Operações, em que, de acordo com esse documento, foi decidido a ampliá-lo pelo Brasil todo. Era necessário expandir para permanecer e fixar esse projeto do PROCAMPO. (BICALHO & SILVA, 2016).

A coordenação de Educação do Campo, com a aprovação da SECAD, possibilitou que a primeira etapa do projeto da existência do PROCAMPO fosse gerada, ou seja, teve o surgimento do nome PROCAMPO e todas as pessoas reunidas teriam que redigir um documento para a aprovação efetiva no seminário ocorrido em 2006. O objetivo para a implementação teve sua aprovação pela sua experiência piloto, tendo o seu funcionamento para formação dos educadores por área de conhecimento e não por disciplina, também em formação junto com a Pedagogia da Alternância¹⁷, atendendo aos camponeses, professores que lecionam no campo ou pessoas envolvidas nos movimentos, e agricultores (pessoas que já estão no campo e vivenciassem essa conjuntura). Foi organizado após essa aprovação uma reunião para debater as Políticas Públicas para a Educação do Campo - evento que foi organizado pela Universidade da Bahia, junto a Comissão Pastoral da Terra - (CPT)¹⁸ e o MST.

A segunda etapa oficial do projeto veio nos anos finais do mandato do então presidente. No qual em meados do ano de 2007 o Governo, em parceria com as instituições e movimentos sociais, chegou a um acordo convidando

17 Pedagogia da Alternância- Metodologia que integra as experiências dos estudantes no seu cotidiano com seu aprendizado no ambiente escolar.

18 CPT - Comissão Pastoral da Terra, vinculada à igreja católica e outras igrejas cristãs; Visa resguardar os direitos trabalhistas no campo, atendendo especialmente os submetidos às condições análogas ao trabalho escravo. Como um suporte a homens e mulheres trabalhadores, trabalhadoras, pequenos agricultores incluindo os familiares, sem-terra, camponeses de diversas matrizes. Verbete. p.128; Dicionário da Educação do Campo / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Política de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

quatro universidades com possibilidades de dar conta do PROCAMPO. São elas: (1º) UNB – Universidade de Brasília, com a professora Mônica Molina; (2º) UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, com a professora Maria Isabel Antunes Rocha. Esta universidade foi escolhida porque realizou em seu campus vários cursos de formação, principalmente sobre a Pedagogia da Terra, em parceria com o INCRA, curso considerado raro pelas pesquisas. Evidenciada, também, devido à taxa de evasão escolar não ser pequena e sua 1ª turma, formada em 2010, conseguir que dos 60 alunos, 57 dos educandos conseguissem se formar; (3º) UFBA – Universidade Federal da Bahia, com a professora Celi Nelza Zulke Taffarel; (4º) UFS – Universidade Federal de Sergipe. Universidades nas quais suas Licenciaturas em Educação do Campo puderam se expandir ainda mais após o edital lançado em 2009-2010, e posteriormente o edital de 02/2012 no qual estabelece até hoje a base para os regimentos das Licenciaturas em Educação do Campo instituídas no Brasil.

Foi proposto então, no edital 23/2009-2010, que quaisquer universidades, instituição de ensino público, as quais tivessem o interesse em ofertar a Licenciatura em Educação do Campo poderiam encaminhar para o Ministro da Educação suas propostas, visando a parte curricular, as quais seriam analisadas. As propostas deveriam conter quatro exigências obrigatórias para acontecer: estarem dentro dos objetivos básicos do projeto inicial voltadas às formações de educadores para atuar nos Projetos de Assentamento (PAs), incluindo os métodos como: o diálogo¹⁹, as práxis²⁰ e a transdisciplinaridade²¹.

O Edital está ligado ao MEC e junto ao INCRA, devido às articulações dos movimentos sociais para efetivação dos projetos ligados à educação. O INCRA, vinculado ao MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), prosseguiu com o projeto PRONERA oficializando uma parceria com as universidades, mas, primeiramente, não tinham o objetivo de formar

19 O diálogo: Os princípios do diálogo trazem a valorização pela dinâmica da aprendizagem-ensino dos saberes coletivos sociais e culturais de um grupo.

20 As Práxis - Processo educativo pela ação-reflexão-ação, na perspectiva de transformação da realidade pelo pensamento crítico, por uma ação transformadora.

21 Transdisciplinaridade - Onde todos os processos além da vida acadêmica, estudantil do sujeito, contribuem para a dinamicidade, na qual, os próprios educandos, enxerguem as suas necessidades e potencialidades de atuação.

uma turma regular. O ano de término da graduação ainda variava. Trazendo a grande importância da carga horária trazida pelo curso atualmente. Verificava-se ainda que, mesmo após cumpridas as exigências, se sentia a necessidade de apresentar e efetuar propostas que garantissem além do funcionamento do curso, mas que oferecessem também aos educadores e educandos melhores condições, para que assim desenvolvessem todos os processos que envolvem estar em uma universidade pública.

Em 2012, foi implementada pela Presidenta Dilma Rousseff e construído com base no edital do LEC PRONERA (2009-2010) o edital do PROCAMPO, em que os educadores de frente da execução do projeto tiveram 60 (sessenta) dias para construir o projeto pedagógico exigindo a permanência dos objetivos de base, como a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia. Convém lembrar que os pontos que refletem a opção pelo edital 02/2012- PROCAMPO pela LEC UFRRJ contemplava maior parte dos docentes e discentes, os objetivos propostos na diretriz do curso foram totalmente preservados. Além de abranger mais de 44 universidades, sendo apenas duas que desistiram. O foco são as regiões do nordeste e todo o território brasileiro. Foi retirada a região norte, por ser uma região considerada cara pelo orçamento público, com maior índice de não conclusão escolar, alta taxa de falta de professores e evasão escolar, que chega ser em alguns momentos razoável. Enfoques que no edital 23/2009 contemplava apenas 25 universidades e ainda havia implicações que se estendiam para além das atividades atuantes, enquanto tarefas dos/para os professores. Os educadores acabavam por ficar sobrecarregados quanto às cargas horárias de trabalho, visto que tinham uma jornada de mais de duas cargas horárias diárias, já que desenvolviam também outras tarefas e ministravam turmas de outros departamentos. Ainda convém lembrar que os profissionais não eram contemplados financeiramente. Isso também refletia aos educandos quanto à falta de melhores condições para se estabelecerem na universidade, já que a maioria dos alunos se originam de áreas rurais e afastadas do município onde está situada a universidade.

Outro fator existente é o não entendimento de outros cursos

e da própria universidade, que não entende muito bem a pluralidade e especificidade da pedagogia trazida pelo curso, que rompe com os padrões do Ensino – o conhecido como formal ou regular constrói um carácter de priorizar uma única forma de ensino e aprendizado, excluindo o que a união dos diálogos, das práxis, a transdisciplinaridade e o conjunto dos saberes empíricos constroem.

A única universidade contemplada na região do Rio de Janeiro foi a UFRRJ, no campus de Seropédica, por já abrigar cursos voltados a áreas das agrárias e por sua história. Alguns equívocos foram apontados pelo MEC, alegações de que as características como a implantação da disciplina de Agroecologia e especificidades do programa pedagógico fugiam das características iniciais do Programa. Os professores da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ responderam os pontos considerados como equívocos, com aproximadamente seis laudas, ao Ministério da Educação, que logo elogiaram e aprovaram o diferencial do curso de forma interdisciplinar, favorecendo que outros cursos também pudessem implantá-los.

Com isso, informamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ foi um dos cursos pioneiros a incluir a agroecologia em sua grade, garantindo mais duas vagas para professores nessas áreas.

No ano de 2013, foi criado o Departamento de Educação do Campo e Movimentos Sociais (DECAMPD) para dar conta da criação e institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo, a fim de preservar a identidade a partir da realidade dos povos tradicionais e especificidades, e que a maior parte do quadro de educadores fossem voltadas para essa área, e não apenas os professores de departamentos diferentes ao do curso pudessem dar aula. Porque não tinha sentido algum, já que o propósito pedagógico apresentado pelo edital e pelas diretrizes educacionais apresentadas primeiramente buscavam formar educadores para atuação nos Projetos de Assentamento (PAs), obtendo somente em 2014 a 1ª (primeira) turma com professores do próprio departamento (de Educação do Campo).

Até o ano de 2016, o orçamento para o funcionamento do

programa de graduação nas universidades, em especial na UFRRJ, podia ser considerado exemplar. Muitos alunos e profissionais da educação consideraram a época como progressiva, era notável que conseguiam ultrapassar algumas barreiras financeiras na Universidade com mais facilidade, visto que o foco era conseguir se manterem estudando e trabalhando.

Os alunos possuíam bolsas que eram oferecidas pelo MEC, com valor de R\$ 400 reais. Conseguiam também direito a ticket ilimitado à alimentação, ao alojamento, pedagógico (gratuidade a xerox e impressão de documentos, arquivos passados pelos professores); tinham mais apoio dentro do curso. Após a crise, o orçamento das universidades foi reduzido, afetando em especial a LEC-UFRRJ, e as bolsas dos alunos passaram para R\$ 200 reais.

Desde 2017 até o ano corrente, o orçamento ficou mais enxuto, os alunos deixaram de obter esses recursos, que até então eram direitos da LEC, e agora para conseguirem ser contemplados pelas bolsas oferecidas devem passar pelas demais burocracias de seleção dentro da Universidade junto com os demais cursos de graduação. Atualmente os alunos podem concorrer aos seguintes programas de apoio: PIBID²², PET²³, PROEXT²⁴, Bolsa Permanência²⁵, PNAES²⁶, Residência Pedagógica²⁷, e outros.

22 PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Valoriza o aperfeiçoamento do processo de formação dos docentes para educação básica. Bolsa valor: R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) por mês.

23 PET- Programa de Educação Tutorial: Estimula as atividades de pesquisa, ensino e extensão. Bolsa valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

24 PROEXT-Programa de Extensão Universitária: Apoia as universidades a desenvolver programas e projetos de extensão para implementação de políticas públicas. Bolsa valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

25 Bolsa Permanência- Minimiza as diferenças sociais e raciais, contribuindo para que os estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica permaneçam na instituição e consigam sua diplomação. Bolsa para indígenas e quilombolas valor: R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, e para demais estudantes valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

26 PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil: Tem como objetivo o ampliamto das condições de permanência dos estudantes na Universidade Federal. Bolsa para indígenas e quilombolas valor: R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês, e para demais estudantes valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

27 Residência Pedagógica- Aprimoramento do estágio pedagógico. Bolsa valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

Nos anos iniciais do curso, os trabalhos de GT (Grupos Temáticos) eram realizados a partir de uma divisão feita dos territórios dos próprios alunos, de onde se originaram (ex.: Baixada Fluminense; Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, entre outros) e cada professor ficava responsável por cada região, realizando a troca de saberes das realidades e conhecimentos adquiridos nesses períodos. Os alunos ficam dois meses na Universidade e dois meses fora dela em/com a alternância entre elas, realizando os trabalhos de extensão e de campo. Em 2017, houve a mudança dessa alternância para GT (Grupo de Trabalho), passando a ser dois meses e meio na Universidade e dois meses e meio fora dela, no qual cada GT foca em uma temática diferente que interligam em algum momento. Em 2018, após todos os anos de efetivação do curso, vale ressaltar que este alcançou a aprovação máxima do Ministério da Educação - MEC.

Fala das professoras em Educação do Campo Lia Teixeira e Ana Dantas, durante uma palestra sobre a Educação do Campo realizada pelo PPEGA–UFRRJ, em 2018: “A educação do campo é formada e fortalecida pelo tripé: Movimento Sociais, Extensão Rural e Extensão Universidade, para uma educação de qualidade é preciso estabelecer uma estrutura e um funcionamento de ensino pensando nos detalhes que eles trazem para a formação do aluno, não como mão de obra, mas como agente transformador de suas realidades.”

Em virtude dos fatos mencionados, foi possível apresentar um pouco dos longos anos de aperfeiçoamento e resistência do PROCAMPO, até que obtivesse o formato que é apresentado hoje pelas universidades e institutos federais, que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo e permanecem na luta por direitos à educação e melhores métodos de formação de alunos e professores do/para o campo, evidenciando o quão importante foi o seu processo junto às transformações conjunturais das instituições junto aos movimentos humanos e sociais.

Investigação dos impactos, adversidades e agravamento da pandemia Covid-19 na LEC UFRRJ - Narrativas e experiências das (os) educandas (os)

Com a chegada do novo coronavírus (SARS-CoV-2) ao Brasil, foram suspensas as atividades presenciais nas instituições de ensino e serviços não essenciais pelo país. Em 16 de março do ano de 2020 foi decretado o afastamento de serviços na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, campus Seropédica, sem nenhuma probabilidade de ensino remoto imediato. Desta forma, muitos alunos que estavam alojados na Universidade tiveram que retornar às suas casas. A Universidade deu uma ajuda de custo para aqueles que não tinham condições de pagar a passagem para voltar à sua cidade ou estado, com o intuito de preservar a saúde de todos. Alguns alunos continuaram a residir nos alojamentos por inúmeros motivos pessoais, e acabaram ficando reféns das condições precárias que já havia dentro dos alojamentos e se agravaram devido a pandemia.

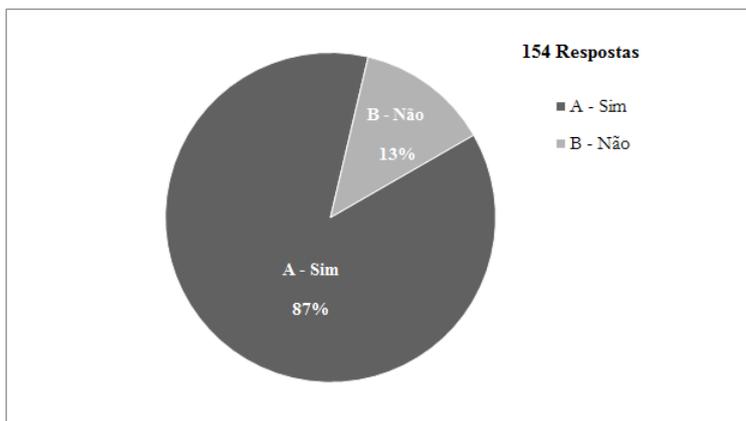
Em setembro de 2020, a Universidade UFRRJ implementou um Estudo Continuado Emergencial (ECE), este que teve sua aprovação pelo Conselho Universitário (Consu/UFRRJ) no dia 30 de julho pela deliberação nº 90/2020, com duração de 3 meses, de setembro à dezembro, período no qual alguns cursos ofertaram algumas disciplinas, porém o Colegiado de curso da Licenciatura em Educação do Campo não aderiu, visando que os alunos da LEC não teriam estruturas para que pudessem ter acesso às aulas remotas, portanto não ofertaram disciplinas. As aulas do período de 2020.1 tiveram seu retorno oficialmente, de forma remota, no mês de fevereiro de 2021.

Levantamento de acesso à internet dos discentes do curso Licenciatura em Educação do Campo - UFRRJ

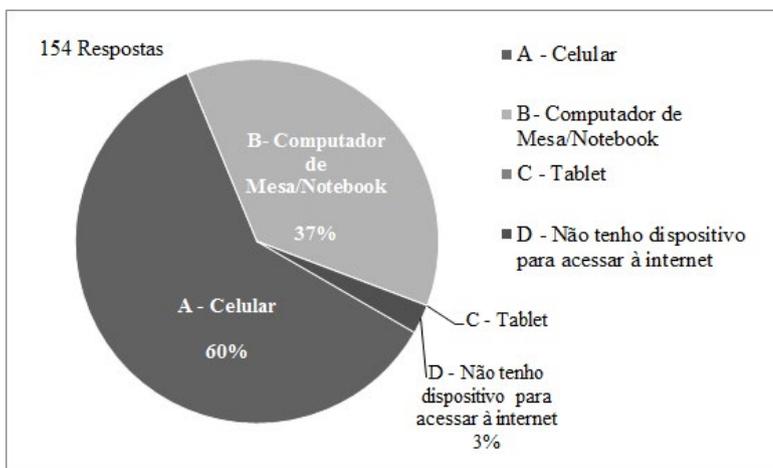
No segundo semestre do ano de 2020, o Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, Marilda de Souza (CALEC), realizou um levantamento sobre a acessibilidade à internet que discentes da LEC teriam, para que fosse viável a implementação do ensino remoto. Esse levantamento foi divulgado pelas redes sociais Facebook e Whatsapp, e realizado através de um formulário pela plataforma Formulários Google.

Segundo a coordenação do curso, atualmente a Lec possui 293

estudantes ativos, o levantamento conseguiu apenas as respostas de 154 deles, ou seja, pouco mais da metade teve acesso a esse levantamento. Quando perguntados se tinham acesso à internet, 87% afirmaram que sim e 13% responderam que não.

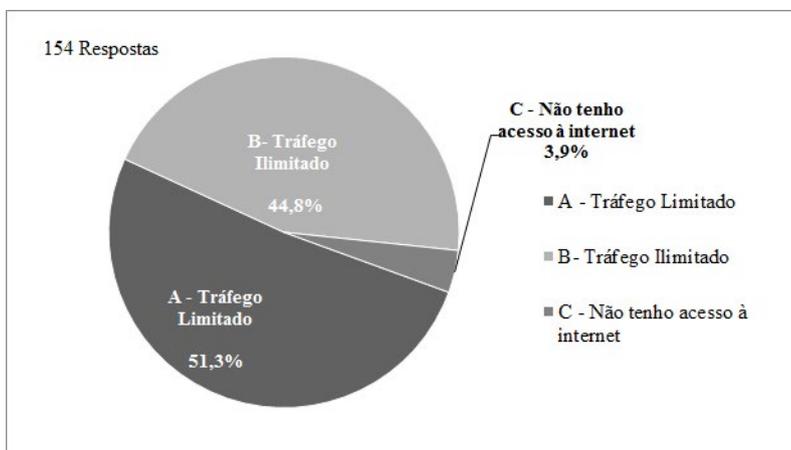


Foi questionado quais dispositivos os alunos acessam a internet em casa, 60,4% responderam que pelo celular, 37% pelo computador de mesa, e os 2,6% restantes responderam que não tem acesso à internet.

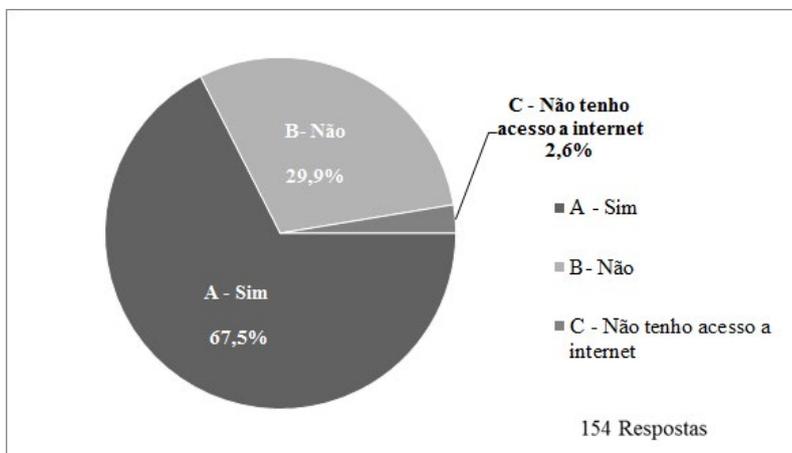


Sobre a internet ser limitada ou ilimitada as respostas foram as

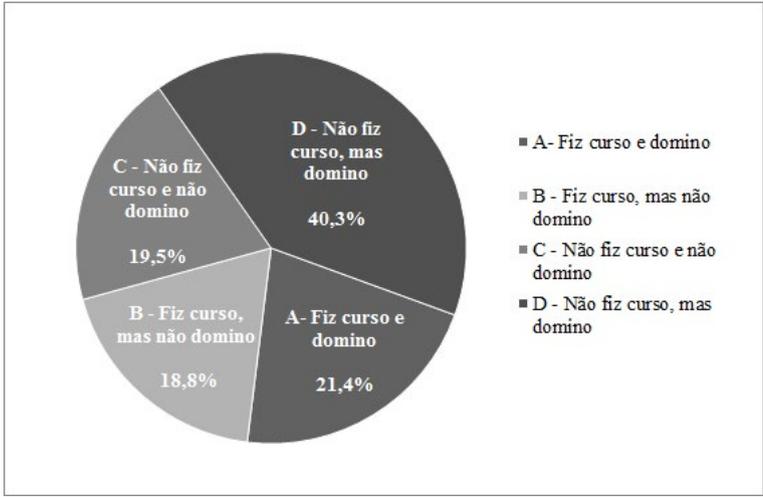
seguintes: 51,3% ilimitada, 44,8% limitada, e 3,9% não tem acesso à internet.



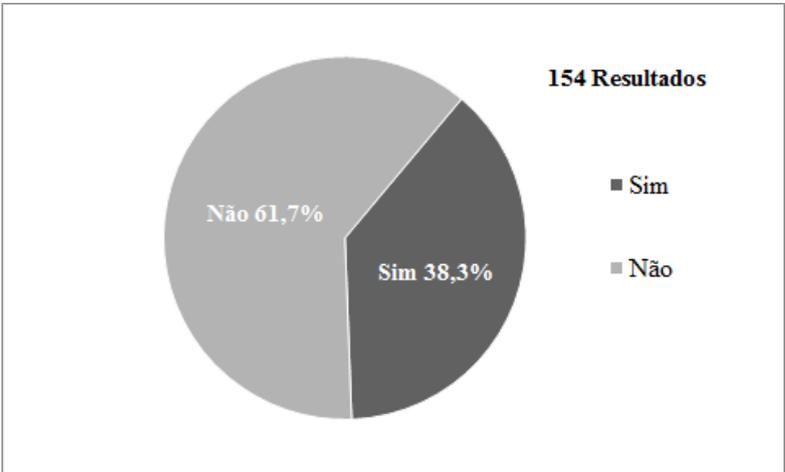
Se a conexão da internet permitiria que acessassem as aulas online: 67,5% sim, 29,9% não, e 2,6% não tem acesso à internet.



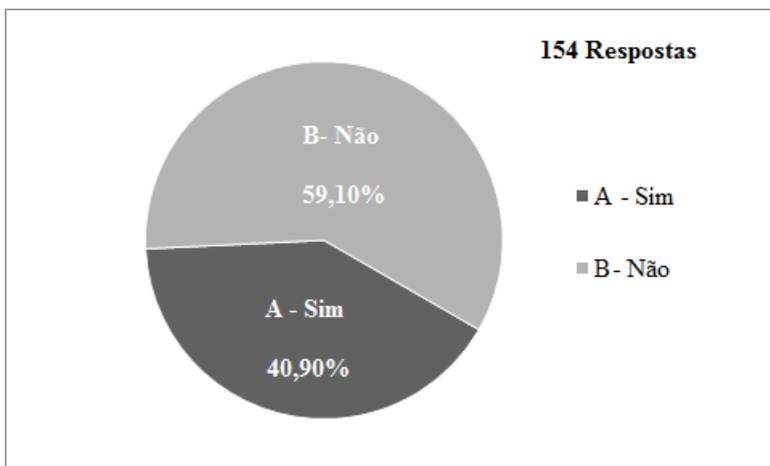
Sobre terem feito curso de informática e se tem domínio na área: 40,3% não fizeram curso, mas tem domínio, 21,4% fizeram curso e dominam, 19,5% não fizeram curso e não dominam, e 18,8% fizeram curso, mas não tem domínio.



Sobre ter filhos: 61,7% responderam que não, e 38,3% responderam que sim.



Foram perguntados se já tiveram casos confirmados de covid-19 na família ou com pessoas próximas: 59,1% responderam que não, e 40,9% que sim.



Através desses dados, fornecidos pelo Centro Acadêmico Marilda de Souza (CALEC), podemos observar uma grande carência por grande parte dos alunos em ter acesso às aulas remotas, levantando assim a preocupação com a evasão do curso.

Com a introdução do Ensino Remoto Emergencial, as classes mais pobres foram as mais prejudicadas, ficando de fora do direito à educação, pois quem tem condições financeiras mais elevadas tem facilidade ao acesso a internet de qualidade e equipamentos de última geração para se manter conectado, e infelizmente as classes mais desfavorecidas não possuem o mesmo. As instituições públicas não estavam preparadas para lidar com essa pandemia, não têm estruturas físicas e tecnológicas, e isso é resultado dos cortes de verbas do Governo Federal em relação à educação. Com isso, vemos que essa falta de acesso reverbera na realidade dos estudantes fazendo com que eles fiquem à mercê. A pandemia evidenciou desigualdades na educação brasileira e, quando investigamos o recorte da Educação do Campo, vimos que se agrava ainda mais.

Salientamos também a importância do impacto da pandemia na vida das estudantes que são mães (e mães solo). Na pesquisa 38,3% responderam que têm filhos, o dia a dia já é complicado, as demandas são pesadas, e com a pandemia veio à tona mais essa questão. Muitas não têm com quem deixar

seus filhos para se dedicar exclusivamente aos estudos e à realização dos trabalhos prescritos, dar conta de tudo ao mesmo tempo se torna desgastante, e muitas não encontram apoio psicológico para lidar com esse momento.

Pontuamos também os transtornos psicológicos que a pandemia desencadeou e desencadeia, que são muito preocupantes. O isolamento social afetou a saúde mental de grande parte da sociedade. O estresse, conflitos na família, violência doméstica, o medo da contaminação, sentimento de solidão, a insegurança, o afastamento dos estudos, falta de atividades física e de lazer; todas essas questões ajudam para que a saúde mental dos estudantes seja abalada.

A UFRRJ antes da pandemia oferecia serviços de apoio psicológicos e sociais comunitários, como o Projeto Habitar Psi, coordenado pelo DEPSI/PROAES; Atenção Especial ao Estudante–Salinha Azul, equipe responsável Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante/PROAES; Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), coordenado pelo curso de Psicologia. Nesses espaços a comunidade acadêmica podia participar e encontrar apoio, o que auxiliava no estresse diário vivenciado pelos alunos. A Licenciatura em Educação do Campo é resistência, e é dever de todos lutar para que as desigualdades sociais não acabem com ela. Educação do Campo, quando? Já!

Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou entender como a Licenciatura em Educação do Campo teve sua origem no país. Pela observação dos aspectos analisados, vimos que foi por meio de muita luta e de muita resistência, e juntos aos Movimentos Sociais buscamos a garantia de melhores condições de acesso, uma educação igualitária e qualitativa, respeitando as diversidades dos povos e comunidades tradicionais, esse é o foco principal da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.

Construímos aqui, um recorte dos processos de construção dos editais, o qual nos permitiu observar pela conjuntura do cenário um

contraste das reais necessidades dos educandos, com o que está nos papéis. Evidenciamos através do formulário respondido pelos(as) educandos(as) as experiências vividas neste momento pandêmico e as dificuldades já vividas dentro da Universidade, trazendo mais uma vez a importância da luta por uma educação pública do campo e para o campo de qualidade, de forma que as diferenças socioeconômicas não sejam tão latentes.

Assim como o campo e a Educação do Campo sofrem perseguições, a Licenciatura em Educação do Campo também vem sofrendo com a precarização da educação e com o desmonte das Universidades Públicas, que afeta diariamente e diretamente a LEC- UFRRJ. Nossos governantes precisam com urgência pensar medidas públicas que auxiliem a todos, e a união da sociedade brasileira será essencial na construção de um Brasil mais justo e solidário. E como dizia Che Guevara: se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiras e companheiros. Nessa mesma linha de raciocínio Paulo Freire sinaliza que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1987, p. 32).

Referências Bibliográficas

Boletim, edição 61 - Junho de 2010.; por: Paula Johns <https://actbr.org.br/comunicacao/boletim-act-61.asp>,

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.: 128; p.: 492; p.:496.

LEC-UFRRJ: <http://www.ufrj.br/graduacao/cursos/lecampo/index.php>, visto em 25/05/2021 às 17h.

Licenciaturas em Educação no Campo [recurso eletrônico]: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão / organizadores

Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019. 480 p.: il. ; tabs., gráfs. – (Vozes do campo, 2).

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Isabel Antunes; **Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores- Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica. Análise da Educação do Campo no contexto das Políticas Públicas. PDF, p.12. Acesso em 26/05/2021 às 18:07h.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da; Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo, Public policies for rural education: Pronera, Procampo and Pronacampo, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica-RJ, Brasil, Artigo .p. 138. Enviado em: Janeiro 27, 2016. Aprovado em: Abril 26, 2016.

UFRRJ - Instituto de Educação: Licenciatura em Educação do Campo - IE, visto em 03/05/2021 às 13:05h.

UFRRJ: <https://portal.ufrj.br/consu-aprova-as-normativas-para-estudos-continuados-emergenciais/>, acesso em 26/05/2021 às 20:05h.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.– Seropédica, RJ : UFRRJ, 2013. p.165: il. .p.25; .p.142; .p.167; .p.173; Anexo I; <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/PDI-UFRRJ-2013-2017.pdf>. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2013-2017/

UFRRJ: <https://portal.ufrj.br/servicos-de-apoio-psicologico-e-social-a-comunidade-da-ufrj/> Acesso em 27/05/2021 às 16:40h.

CAPÍTULO III

A MULTIPLICIDADE E O CONTRASTE NO JARDIM SENSORIAL

Maria de Fatima Nascimento de Oliveira Silva²⁸

Suzelivia Ângela Gomes²⁹

Eliane Moreira Geraldino³⁰

Sidney da Silva³¹

Resumo

Este trabalho teve por objetivo possibilitar a ampliação das atividades do Programa de Extensão Tutorial- PET da Licenciatura em Educação do Campo- LEC- (UFRRJ), com a implantação de um Jardim Sensorial para atender toda a comunidade de um bairro pobre da Baixada Fluminense. Ampliando além da tese de LEÃO (2007), que vem atrelado à necessidade da construção de Jardins que recebam Pessoas com Deficiência, este artigo busca confrontar que se para essas pessoas o espaço precisa ser adaptado, para outros a adaptação se faz necessária, o que corrobora a profundidade deste artigo. Explorando a multiplicidade contida na diversidade funcional desse jardim, constata-se que a verdadeira ação sensorial se faz no contraste:

28 Professora Doc.2- Licenciando em Educação do Campo- LEC e bolsista do Programa de Extensão Tutorial- PET pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. mariadefatimanoliveirasilva@gmail.com

29 Professora Doc.2- Licenciando em Educação do Campo- LEC e bolsista do Programa de Extensão Tutorial- PET pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. Membro e pesquisadora do grupo - Empório da Chaya. Suzegomes2020@gmail.com

30 Professora Doc.2- Licenciando em Educação do Campo- LEC e bolsista do Programa de Extensão Tutorial- PET pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. elianemoreira@gmail.com

31 Professor de História- Mestrando- PPGH e colaborador do Programa de Extensão Tutorial- PET pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. Professorsidneysilva244@gmail.com

na imagem de um belo Jardim Sensorial em uma comunidade menos favorecida; nas plantas, com atenção as ervas e plantas Panc (Chaya). Ao invés das pessoas se locomoverem até os jardins, como são todas as propostas quando na construção destes, diferentemente ocorre neste caso. A construção de um espaço, que reconfigura parte da cultura local, influenciando nos hábitos e costumes, acaba por dar novos valores sociais para as Pessoas com Deficiência.

Palavras-chave: Jardim Sensorial. Contraste. Multiplicidade. Diversidade.

Introdução

Um Jardim Sensorial e toda sua potencialidade revelada na multiplicidade e contraste ambiental. O desafio de construir um Jardim Sensorial em uma comunidade carente, sem o apoio da prefeitura, foi um dos obstáculos superados pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, sob orientação do professor-coordenador Ramofly Bicalho dos Santos, colocando como laboratório do Programa de Extensão Tutorial- PET pesquisas desenvolvidas em uma comunidade carente, que ganhou muito com a construção de um Jardim Sensorial, em um lugar abandonado pelas autoridades e esquecido pela saúde pública, o contraste do belo e a diversidade semeiam mudanças sociais.

Na capacidade de trazer à tona os quatro sentidos do ser humano, a relação visual com as cores e formas; o olfato que interage agindo e reagindo diante das fragrâncias e aromas, que ora se confundem, ora se definem em suas particularidades; o som de folhas que se cruzam na ação do vento, das flores, que em seu silêncio atraem insetos e pássaros; e o que dizer do tato, que se faz muitas vezes involuntariamente, ou ainda com o toque, fala? Resumindo, as cores e formas em uma aproximação delicada, semelhante a de um cego que tem admiração profunda por plantas, podendo definir no contato pessoa-plantas todo sensorial e potencialidade contida nesses jardins. Construir algo dessa magnitude não compreende unicamente gastos ou um lugar específico, a grande beleza se faz na transformação, em comparativo a

outros jardins: quando construído o belo, todo o trabalho se identifica pelo nome. Entretanto em um ambiente reprovável das condições de higiene e segurança, que acabam por retardar ou mesmo impedir o desenvolvimento do local, todo o trabalho se identifica no que ele é, expondo toda sua beleza e importância no contraste ambiental.

A sensibilidade das plantas, a relação com a comunidade, o trabalho social e, principalmente, as pesquisas acadêmicas foram juntas o combustível orgânico para essa elaboração que se iniciou em 2019, ampliando suas pesquisas-testes durante a pandemia de Covid-19, de 2020 aos dias atuais.

Relatar a separação do homem com seu ambiente natural, falar da natureza das plantas e animais, se faz possível quando confrontado os diferentes vetores que comportam esse sistema. Compreender todo o processo de nascimento, crescimento, multiplicação e morte se faz a todos os seres vivos. O ecossistema é o todo e como tal não pode ser ignorado nenhuma de suas partes. Nessa feita, o ser humano, o único predador de si mesmo, ganha espaço se rivalizando e expulsando animais de seu habitat natural, além – é claro – de erradicar boa parte da flora, ocupada agora por uma selva de pedras, que nunca vai satisfazer suas necessidades que se relacionam com outros seres vivos presentes em nosso meio ambiente.

Toda a vida sobrevive dentro do respeito ao ecossistema. O distanciamento do homem de suas origens agrárias com o passar dos anos, a urbanização descompensada, com o desrespeito às reservas, parques ou mesmo jardins impossibilitaram e impossibilitam que crianças em nossa contemporaneidade desfrutem do que até algumas décadas atrás era natural. Em observação a essa grande necessidade é que pesquisas como esta precisam ser patrocinadas além da Universidade.

Relações de interdependência entre pessoas e plantas já foram norma em nosso país, e em boa parte do mundo. A possibilidade de confrontar essa boa relação se configurou neste trabalho, que repercutiu além de seus limites, sejam eles: ambientais, na medida em que boa parte das plantas não eram conhecidas pela comunidade. Processo que se estruturou em uma ação

centrífuga que hoje alcança comunidades vizinhas, bem aceitas sejam na alimentação, medicina ou mesmo paisagismo; sociais, no qual o gosto por plantas foi aguçado e a identidade vinculada relembra suas raízes; econômico quando possibilidades múltiplas surgem diante a diversidade presente em um Jardim Sensorial, que diferente de outros jardins consegue reunir condições que assistam às pessoas em todos os seus sentidos, criando assim um vasto mercado consumidor das ervas e plantas comestíveis, ou ainda decorativas, por consequente um mercado produtor se desenvolve como possibilidades a esse grupo carente; político, figurado no contraste ambiental, que põe o belo em lugar antes esquecido que agora é enxergado por qualquer pessoa que passe em frente.

O Jardim Sensorial.

Pensando nos obstáculos e principalmente nas dimensões das áreas a serem preservadas ou ainda construídas, os Jardins Sensoriais ganham por seu variado espaço e fácil acesso às plantas, além das técnicas já bem estudadas por pesquisadores dentro das universidades, aproximando-se de uma realidade possível, que apesar das suas múltiplas utilizações (paisagem, hortas, local de relaxamento), não impossibilitam sua ação sensorial de ser vivenciada por qualquer um que se depare com esse ambiente construído, de forma a agir e reagir no contato com o ser humano.

A âmbito de esclarecer alguma possível origem do jardim Sensorial no Brasil em meados do século XIX , uma atenção relevante se faz na fala de Leão (2007), que em pesquisas já bem aprofundadas consegue dar historicidade, nos movendo no tempo: segundo Blossfeld (1983), verifica-se que, dessa época até o período da Independência, o paisagismo brasileiro se caracterizava pelo uso restrito de plantas ornamentais, pois a possibilidade maior era de arbustos e de árvores de valor econômico, pela ausência de técnicos especializados, como agrônomos, jardineiros ou horticultores. Essa situação de absoluta falta de infraestrutura melhorou um pouco, quando se fizeram os preparativos para o casamento de Dom Pedro I com a arquiduquesa Leopoldina da Áustria (LEÃO, 2007, p.33). É claro que nas palavras dos

autores, todo um romantismo viria a absorver as funções de um primeiro momento para uma estratégia mais social e paisagística em um futuro não muito distante.

Trazendo mais para próximo, por volta do século XIX, pode-se vivenciar no fim deste a construção das tão conhecidas cidades jardins, que tinham como marca a presença paisagística como fator fundamental em meio a toda arquitetura colonial, a qual se mistura hoje a uma arquitetura moderna com arestas em linhas uniformes que demarcam as fachadas, sem tirar o valor dos jardins. Para exemplificar basta olharmos para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que começou sua construção na década de 40 do século XX, a exemplo do estilo europeu do século XIX e mantém até hoje seu jardim quase intocável.

Em um aprofundamento na maioria dos documentos de obras públicas no Brasil, é possível enxergar que tanto no Império como a construção do grande Jardim Botânico, ou as alterações no centro do Rio de Janeiro com base no paisagismo europeu ao fim do século XIX e boa parte do século XX, conduzem proporcionalmente a mudanças nas formas de encararmos os jardins e suas múltiplas utilidades, fixando no jardim sensorial nosso objeto de pesquisa. Blossfeld (1983) conta que assim surgiram os primeiros jardins no Brasil, projetados por técnicos estrangeiros, como Ludwig Riedel, que criou o Passeio Público do Rio de Janeiro, e o francês Auguste François Marie Glaziou, que chegou no país em 1858 e instalou a Quinta da Boa Vista (LEÃO,2007, p.33). Um desfecho diferente ao habitual surge dentro deste trabalho. Uma visão modernista, em que a paisagem natural dá lugar ao desenvolvimento, que até hoje insiste caminhar na contramão a um ecossistema, fazendo de sua resiliência forçada (construções de parques e jardins nos grandes centros) a chave para um reencontro homem versus natureza. Compreender as capacidades sensoriais desses jardins em todos seus sentidos se faz agora em um movimento centrípeto. Aquilo que foi perdido, a essência contida na relação do homem como parte direta deste meio ambiente, ganha neste novo cenário um caráter de exótico.

Pesquisadores que no início se reuniram unicamente para a

construção de um Jardim Sensorial, diante as adversidades, as quais dificultavam sua implantação, veem nas condições impróprias do local prognósticos que certamente mexeriam com as expectativas de todos os envolvidos e população local. E um bairro carente da Baixada Fluminense, que nunca havia contemplado em sua comunidade uma beleza como a de um Jardim Sensorial, ganha em todos os aspectos, mesmo além do sensorial, o social, o econômico, o político e cultural se reconfiguram no gatilho inicial para uma série de mudanças.

Descrição da imagem: imagem frontal com vista de terreno em obras, à esquerda; e à direita, imagem de parte do Jardim Sensorial, definindo um contraste visual.



Visitado em <https://www.facebook.com/Lecrural/videos/1132994597180041/> acesso em maio de 2021.

Em uma área recém desocupada pelo tráfico, uma semente de esperança foi plantada para comunidade. Começava ali uma mudança na forma em que os moradores hoje enxergam o ambiente à sua volta. O que se constituía de uma casa abandonada ocupada pelo tráfico, cedeu lugar a uma igreja evangélica e no terreno foi construído um jardim em meio a um arboreto de mangueiras.

A grande Multiplicidade e Diversidade nos Jardins Sensoriais

Os benefícios das plantas que servem de alimentos ou mesmo ervas, utilizados pela comunidade, junto a técnicas de plantio, adubação orgânica, técnicas na eliminação de pragas e fungos, associadas ao impacto visual e identitário de todo o jardim para os moradores no local, repercutiram em uma multiplicidade de pesquisas. Deste objeto floresceram vários objetivos maiores de caráter humanitário que, é claro, repercutiram em uma série de benefícios a uma comunidade carente.

Descrição: Foto tirada de cima, mostra a imagem do Jardim Sensorial, tendo à esquerda pequena faixa de terra com gramado, e à direita plantas diversas de pequeno e médio porte, sobre um gramado, ao centro duas arvores frutíferas.



Visitado em <https://www.facebook.com/Lecrural/videos/1132994597180041/> acesso em maio de 2021.

A imagem acima comporta, além de sua descrição, um verdadeiro contraste; o mesmo lugar que agora contempla esse belo jardim já fora antes um ambiente impróprio para qualquer pessoa pudesse transitar. A referência deu lugar ao exemplo, o exemplo tornou-se agora modelo de utilização; terras que antes eram improdutivas, são agora, em vários terrenos, aproveitadas para o plantio, enfeitar as propriedades, ou mesmo aproveitá-las em todas as funções de um Jardim Sensorial é o desejo de todos na comunidade.

Os frutos de uma obra, que se desenvolve na conscientização ambiental, os quais: a beleza esconde a pobreza; as ervas ajudam na saúde

das pessoas; as plantas, como a chaya, reforçam a alimentação. Em um só contexto, todos esses pontos materializam a multiplicidade e contraste, expondo a relevância no papel natural dos jardins, antes segregados do seu ambiente natural.

A construção, produção e manutenção têm seus frutos dentro do Jardim Sensorial, que se expandem em meio à comunidade. O que já era cogitado dentro de alguns grupos de Agroecologia do LEC, em reuniões na Universidade desde 2019, saem finalmente do papel. Um grupo de pesquisadores do PET, junto a um colaborador e pesquisador do mestrado, une forças para desenvolver um experimento em uma propriedade privada, que se fez pública na ação social. Um Jardim Sensorial que mais tarde seria implantado nas escolas locais, sendo elas do Campo ou não. Projeto que deu certo rendendo frutos para uma verdadeira escola agroecológica, com possibilidades de elaboração dessa ideia dentro da comunidade. Crescem as expectativas. Em um primeiro momento, a escolha do local, que era imprópria, não contemplava muitas opções, contudo, quanto maior o desafio, maior a recompensa.

O que começou com recursos dos pesquisadores e da igreja local, com o apoio do pastor e incentivo do Programa de Extensão Tutorial (PET), aumenta o entusiasmo de todos. Em meados de 2019 começa o plantio das mudas num espaço medindo 40m de largura por 30m de comprimento. Uma série de medidas, que envolveram além dos benefícios do próprio Jardim, se expandem para a sociedade vizinha e circunvizinhança. Nessa feita, destaca-se o retrato metodológico, único capaz de dar ênfase ao contraste ambiental, com relevância a: maneira como foi construído; na participação de voluntários; além das inúmeras técnicas utilizadas na adubação; eliminação de pragas; uma multiplicidade de ações que moveram e movem com as relações socioambiental dentro da comunidade local.

Em 2020, apesar dos elogios com as “meninas de quinze anos”, espécimes plantados no Jardim Sensorial e muito bem aceitas pela comunidade local, fica como essencial todo o modelo de plantio e manutenção dessas plantas, como fruto do aprendizado para aqueles que visitam e procuram

conhecer as técnicas aplicadas pelos pesquisadores, que veem nesta proposta maneiras de divulgar uma ação educativa, capaz de dar consciência e maturidade ambiental a todos que de alguma forma se aproximem de suas raízes.

Com uma terra muito arenosa, além de uma camada abaixo de trinta centímetros com uma tabatinga de difícil penetração, até mesmo para árvores de grande porte, como: mangueiras já plantadas, Flamboyant mirim e pés de none, que inseridas como parte desse jardim, permitiram a análise das plantas com base na profundidade de suas raízes. Na necessidade de ultrapassar a tabatinga, foi colocada uma terra de compostagem já produzida separadamente por técnicas agrícolas, aperfeiçoadas em pesquisas dentro da Universidade, ou mesmo adubação por fezes de animais. Um trabalho gradativo, que em alguns momentos recusou benefícios, já em outros florescia como resposta.

Como forma de impedimento a predadores, comuns em ambientes meio urbanos e rural, a necessidade da construção de uma cerca foi indispensável, contudo, como deter jovens que passam sobre ou mesmo por dentro os arames farpados? Sem contar cavalos, vacas, cabritos e galinhas, que conseguem arrebentar de tudo, as cabras, peritas em arranjar um acesso; a isso juntam-se duas propostas: colocou-se tela de segurança junta ao arame, acima desta acrescentou-se mais três fios de arames. Acessórios estes que não eram suficientes para deter a garotada em época de pipas.

Em um processo motivacional que envolveu: organização, higiene, cumplicidade; com um jardineiro que reside ao lado do jardim não hesitando em chamar a atenção da molecada; o bônus da conscientização fixada com o atendimento ao público; a distribuição de frutas, ligadas ao trabalho assistencial, todos mecanismos essenciais para o voluntariado de muitos na vizinhança germinaram. O jardim sensorial nascia aí, com a conscientização de um bem comum. Superada essas etapas, era preciso vencer então infestações de formigas, que reclamavam seu habitat natural. Uma destruição em larga escala. Após terem sido usadas vários tipos de iscas, até a grama composta de um capim de pastagem ainda era devorada.

Foi então que, em pesquisas sobre como vencer esse tipo de praga, chegou-se à conclusão por parte dos pesquisadores: ao invés de matar as formigas, por que não isolar as plantas? É claro que não bastaria colocarem uma placa “não comestível”. Brincadeiras à parte, pneus inservíveis, duas possibilidades foram examinadas: na primeira foram cortados ao meio, enchendo-os com água, mantendo as formigas a distância, mas com isso teriam a propagação de mosquitos, ou ainda nem todos os pneus eram sem perfurações; o que em um segundo momento, impossibilitados, fez com que colocassem os pneus inservíveis ao redor das mudas, bloqueando o acesso das formigas. Processo que funcionou muito bem, assim como em pesquisas da Embrapa Amazônia Oriental (2005), que utilizou esse mesmo procedimento para impedir a ação de bactérias, em que esses pneus serviram como recipientes, diferente do caso aqui apresentado, em que foram utilizados como barreiras para as formigas. Após 20 anos de pesquisa, o sistema primário de tomaticultura amazônica seria apresentado “A produção tropical de tomate em pneus descartados”, que dispensa o uso de solo agrícola para produção de tomate, porque é impossível garantir que o solo esteja isento de *Raistonia solanacearum*.

No lugar de solo, usam-se os materiais de construção civil, areia e barro retirados de áreas normalmente sem vegetação, como substrato para evitar a contaminação da bactéria, causadora da murchadeira. Os pneus descartados são usados como recipientes permanentes do cultivo, pela sua facilidade e seu baixo custo de aquisição. Os pneus ainda têm vantagens de terem boa durabilidade, fácil manuseio, e não ocorre contaminação entre as unidades de cultivo. Para evitar a contaminação bacteriana que vem do solo, filme de plástico é usado para cobrir a superfície do chão, isolando o substrato de cultivo do solo (EMBRAPA, 2005, p. 14). Como o problema até então era só com as formigas, os pesquisadores puderam aproveitar todas as utilizações dos pneus inservíveis sem ter que isolar as plantas do solo, isolando-as apenas das formigas.

Foi adicionado aos pneus terra adubada com fezes de gado do curral mais próximo, oferecendo material sem custo algum, uma vez que os

proprietários já sabiam a finalidade deste. Uma colaboração satisfatória, pois cada saca corresponde em média dez reais, sendo ao todo mais de trinta sacas utilizadas durante todo o plantio, uma economia potencial, surgia aí mais um modelo para a sociedade. As pesquisas não pararam por aí. Como em todo o processo aprende-se mais um pouco, por não terem sido completados todos os pneus com terra, acabou-se por facilitar o acúmulo de uma praga que já se faz natural no país, a infestação de caramujos africanos. Um novo desafio: vencer inimigos, que tem seu maior foco em frente ao jardim, um rio de esgoto a céu aberto, que passa logo do outro lado da pequena rua, lembrando que já fora comentado as condições do local, contudo, continuar não se fazia uma opção por parte dos pesquisadores, era uma questão de honra, precisava-se pesquisar maneiras de eliminar aquelas infestações.

A primeira opção dos pesquisadores foi a utilização do sal grosso, o que não adiantou, além de descobrir-se que o sal poderia prejudicar em muito o solo. Outra foi catar os caramujos e destruí-los em seus períodos de maior infestação, junto a ações preventivas, como: a retirada das folhas usadas no Jardim para uma adubação natural, que demoravam a se decompor, transformando-se em esconderijos durante o dia, além também de se completar o nível de terra nos pneus, impedindo que se escondessem ou mesmo se reproduzissem na sombra e umidade presente. Todas essas medidas contribuíram para reunir a diversidade do Jardim Sensorial em todas as suas fases, seja na construção, manutenção, conservação, ou utilização, fixando mais uma vez na multiplicidade o contraste do Jardim Sensorial.

A utilização de ervas, que são doadas, ou mesmo utilizadas no próprio ambiente, como diria Chimentti & Cruz (2007), conseguem com seus efeitos terapêuticos penetrar através de células presentes nas mucosas, atuando diretamente no cérebro mexendo com o sistema límbico, que atua com relevância significativa sobre diversas funções do corpo humano. Contato este feito por aqueles que visitam este Jardim Sensorial.

O cheiro das ervas como a cidreira, que em galhos finos se faz exuberante entrelaçada a uma espécie bem colorida como as “meninas de quinze anos”, também conhecida como mil cores, atrai pelas cores ou ainda

pelo cheiro o contato dos visitantes, presenciando na prática a mistura do belo ao medicinal e prazeroso. Tudo isso contido na presença de uma erva tão útil na produção de um chá, que pode ser substituto ao tradicional café.

Descrição: foto de planta conhecida como “menina de quinze anos”, tirada de cima para baixo entrelaçado por galhos de erva cidreira.

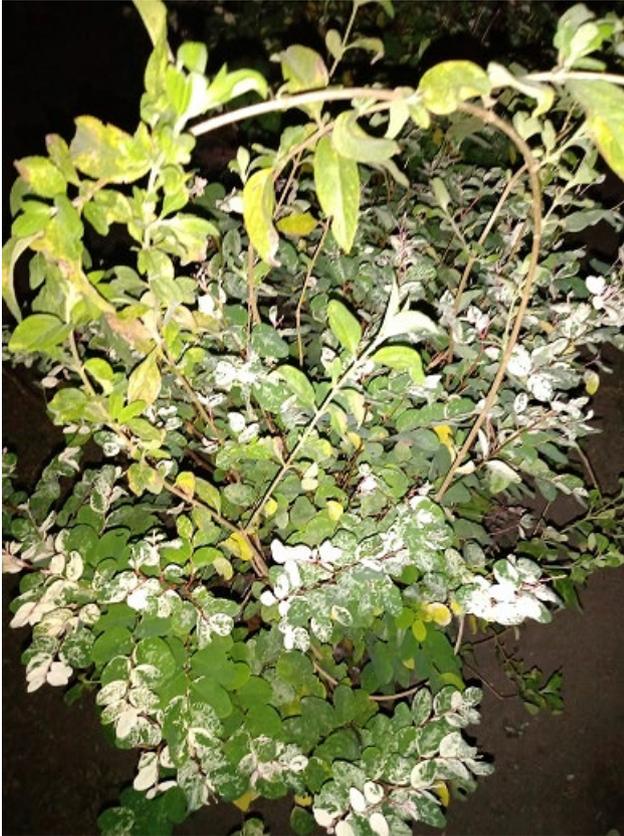


Imagem cedida pela equipe de pesquisadores, em maio de 2021.

Apontar de forma natural os componentes de cada planta nesse

jardim, sem tirar seus valores e características, é um desafio. No intuito de deixar transparecer e dar motivação para uma comunidade carente, que em suma não possuem verbas para comprar o alimento do dia a dia, faz do trabalho dentro de um jardim sensorial com plantas como: chaya, none, árvore de café, capim limão, aranto, manacá da serra, um refúgio medicinal e de complemento alimentar.

Para alguns é curioso olhar e ver essas diversidades de plantas e suas ornamentações, mas para quem está em contato direto como os moradores locais esta diversidade é muito bem-vinda e cada planta tem sua ação sensorial, porém cada uma dessas plantas tem sua importância tanto no jardim sensorial quanto dentro da comunidade.

QUADRO 1: Mostra alguns nomes das variedades de plantas presente no Jardim Sensorial.

| Nome popular/ quantidade de espécies | Nome científico | Valor sensorial |
|---|------------------------|---|
| Alamanda-roxa | Allamanda blanchetii | Visual, olfativo, tátil, auditivo |
| Dracena - Pau d'água/ 4 | Fragrans | Visual, tátil, olfativa |
| Planta – de – ti – avaiana | Cordyline fruticosa | Visual, tátil, gustativo |
| Flamboyant mirim ou Flor – de - pavão | Não encontrado | Visual, tátil, auditivo |
| Croton ou brasileirinha/ 8 | Codiaeum variegatum | Visual, tátil, observ. Toxicosa p/ ingestão |
| Helicônia-papagaio | Helicônia psittacorum | Visual, tátil |
| Alpinia/ 3 | Alpinia purpurata | Visual, olfativo, tátil |
| Sagu -de -jardim | Cycas taitungensis | Visual |
| Erva -cidreira | Melissa officinalis | Visual, gustativo, tátil |
| Cana índica | Não encontrado | Visual, olfativo, tátil |

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Hortelã-pimenta | Mentha-piperita | Olfativa, tátil, gustativo |
| Capim – santo, Capim-limão | Não encontrado | Olfativo, tátil, visual, gustativo |
| Cana do brejo | Costus spicatus | Visual, tátil, gustativo |
| Saião | Coirama | Visual, tátil, gustativo |
| Chaya Estrella, Espinafre de árvore | Cnidocolus aconitifolius | Visual, tátil, gustativo |

Para exemplificar as utilizações de todas as plantas, basta que se destaque uma delas já bem estudada para toda a comunidade, uma novidade bem aceita. Conseguir reunir, em tempos de crise econômica causada pela pandemia do vírus Covid 19, condições de fornecer ervas e plantas que auxiliam ou mesmo substituem algumas hortaliças presentes na mesa dos moradores proporcionou um avanço nas pesquisas, que até então configuravam no contraste visual o produto principal. Em processo com vista no desenvolvimento das plantas, as possibilidades de utilização destas superaram em muito as expectativas dos pesquisadores envolvidos. Para esse detalhamento demonstrativo, destaca-se a utilização da Chaya e seus benefícios, medicinais e culinários.

Segundo informação pessoal do professor e Dr. Igor de Carvalho, provavelmente a chaya passou a ser difundida na Baixada Fluminense a partir de meados dos anos 2010, pelo Coletivo de Mulheres Empório da Chaya. Esse coletivo é composto por mulheres e suas famílias do Acampamento Marli Pereira, em Paracambi. Essas mulheres conheceram a chaya em um curso da Fio Cruz, e passaram a cultivá-la, criar receitas e difundir seu uso e cultivo, chegando, inclusive, à Rural.

Chaya

Descrição da imagem: foto de uma planta Chaya do tipo estrela com três meses de plantio, medindo 80 cm de altura. Com caule na espessura de um polegar em sua base. Com folhas em formato de estrela, medindo aproximadamente o tamanho de uma mão espalmada.



Imagem cedida pelos pesquisadores e elaboradores do Jardim sensorial em maio de 2021.

Conhecer as origens ou ao menos a trajetória de uma planta tão diversa em suas utilizações traz importância e severidade a todo o trabalho deste grupo de pesquisadores: por diversas circunstâncias indefinidas, a chaya atravessou terras e mares, vindo parar na cidade do Rio de Janeiro. Passou de mão em mão e, por meio do lendário Luiz Poeta, ativista da Serra da Misericórdia, em 2011 chegou ao Centro de Educação Multicultural (CEM), coletivo que na ocasião dava seus primeiros passos. Um caminho do norte

das Américas e de além-mar chega finalmente ao Brasil (Rio de Janeiro), agora com seu devido reconhecimento reproduz parte do contraste exposto na multiplicidade presente nesse Jardim Sensorial em destaque (SANTOS, 2016, p.3).

A fim de exemplificar as facilidades no cultivo, na utilização e manuseio, ficam as palavras de MORELATO (2019): “É um vegetal realmente fantástico: mesmo na terra mais seca e dura uma pequena estaquia que encoste no solo logo enraíza e viceja num arbusto que em poucos meses atinge os quatro metros de altura. Suas folhas maduras, compostas de cinco lóbulos unidos no tamanho aproximado de uma mão bem espalmada, são comestíveis desde que passem por uma breve fervura pois, de outro modo, podem levar a uma flatulenta intoxicação devido à sua seiva indigesta.”

Seu crescimento rápido a faz ótimo insumo à recuperação dos solos: ao podar e triturar seus galhos e folhas se adquire excelente composto à adubação da terra exaurida, permitindo o cultivo de outros vegetais mais delicados ou exigentes. Quem a conhece nesse trabalho exaustivo com a terra pode se beneficiar de um refrescante suco verde feito a partir de brotos tenros batidos em água gelada com limão ou abacaxi, verdadeiro bálsamo em dias de calor. Suas propriedades medicinais aparentemente vão do fortalecimento de unhas e cabelos, tratamento do alcoolismo, da insônia, da perda de memória, dentre outras mazelas que a farmacologia talvez devesse melhor estudar (MORELATO, 2019, p.6).

A relação com esse tipo de planta, assim como nas pesquisas de MORELATO (2019): na região norte ou mesmo em cidades, como Paracambi, com respeito as capacidades e funcionalidades da Chaya, chegam à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na primeira década do século XX. Caminho expandido atualmente às comunidades circunvizinhas pelo trabalho científico de programas como o PET, que permitem a pesquisadores levar ao contato de pessoas que desconhecem os produtos oriundos de uma fauna tão presente e muitas vezes seus benefícios mais simples.

O contato com as plantas feito pela comunidade nos dias de

pandemia se faz restrito, contudo, sua vista é de fácil acesso a todos que podem por cima da cerca ou através da tela de segurança, visualizar, tocar, ou mesmo posar para fotos diante do cenário que, em contraste com o ambiente em volta, se destaca por sua beleza e exuberância.

A produção e a doação de ervas e plantas que possam auxiliar na alimentação e cuidados com a saúde das pessoas que visitam o Jardim são monitoradas por um jardineiro voluntário, que assim como muitos se identifica com o espaço, contribuindo de boa vontade com a manutenção de um lugar que antes não podia nem ser frequentado.

Considerações finais

No exemplo de que com o pouco se faz o muito, em uma comunidade carente, com materiais recicláveis em sua maioria, com plantas conseguidas com recursos dos próprios pesquisadores e doações, uma mudança ambiental com a construção de um Jardim Sensorial contrastou, no que antes no visual incomodava aos moradores, em um espaço inspirador.

Tudo isso possibilitou florir desse objeto um objetivo humanitário, que é claro repercute em uma série de benefícios a uma comunidade carente, podendo então especificar que no começo o que era a principal função deste em modificar o ambiente, que era totalmente insalubre e perigoso. Isso no espaço, agora ambientalizado a caráter sensorial, pôs-se fim a uma boca de fumo que havia no local – a termos entendíveis, o termo representa um lugar ocupado pelo tráfico de drogas –, e no terreno foram plantadas uma diversidade de plantas, constituindo um jardim sensorial, e a construção ocupada por eles é demolida e uma Igreja Evangélica é erguida. O acesso à igreja é de direito público, permitindo o contato diário da vizinhança com o Jardim.

Semelhante à sementeira pelo vento. Assim são as investidas por parte de muitos vizinhos na construção de novos Jardins, em menor proporção, em suas casas e ruas. O resultado presente na conscientização e valorização

do ecossistema são alguns dos frutos deste trabalho.

Uma previsão se faz possível diante a propagação dos benefícios da Chaya e de todo Jardim Sensorial para toda a comunidade. A comercialização das plantas, seja por seu efeito medicinal ou mesmo culinário, são visíveis na presença nos quintais vizinhos. A intenção do plantio segue orientação dos pesquisadores, visando pontos como: a saúde das pessoas, o bem-estar, o financeiro com a venda de mudas de ervas, de plantas ou mesmo a própria Chaya com sua diversidade.

Outro ponto em parte contraditório se define ao fim deste artigo: a necessidade de pesquisas que liguem a pessoa com deficiência à construção e adaptação dos Jardins Sensoriais, como pesquisado em parte por Leão (2007), processo que se repete em muitas outras pesquisas. Conjetura essa que permitiu refletir na sensibilidade de uma pessoa privada de algum de seus cinco sentidos, fazendo com que os sentidos restantes se agucem, mostrando que quando se fala em sensorial, estes seriam os mais indicados no contato com esses Jardins. Contraditório a essas pesquisas é compreender que o sensorial pode e deve ser aguçado, com base no visual contrastante, na ação interpessoal/ plantas, referente as visitas ao Jardim Sensorial e a doação de ervas e plantas para o replantio local e utilização. Provas contundentes da ação deste além dos cinco sentidos convencionais, dando aqueles que não conseguem aguçar seus sentidos sem ter que se indispor de outro, benefícios com a construção e elaboração nas condições descritas neste artigo.

Referências Bibliográficas

CHIMENTTHI, B; CRUZ, G. **Jardim sensorial**: um jardim deve ser possível para todos.

Casa & Cia.arq, Niterói, RJ, 2007. Disponível em:

<http://www.casaecia.arq.br/jardim_sensorial.htm/www.casaecia.arq.br/jardim_sensorial.htm>. Acesso em: maio de 2021.

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém - PA – 2 a 7/09/2019

A Árvore De Espinafre: apontamentos sobre a memória, a dádiva e o rizoma ambientalista

Rodrigo Rossi MORELATO. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Visitado em < <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1117-1.pdf>> acesso em maio de 2021.

LEÃO, José Flávio Machado César. Tese: **Identificação, seleção e caracterização de espécies vegetais destinadas à instalação de jardins sensoriais táteis para deficientes visuais, em Piracicaba 2007** (SP), BRASIL. Visitado em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11136/tde-18102007-104447/publico/TeseJoseLeao.pdf>> acesso em maio de 2021.

SANTOS, Ana Paula, et al. **A trajetória da chaya na Serra da Misericórdia**. Disponível em: http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Agriculturas_V13N2-Artigo03.pdf.> Acesso em maio de 2021.

CAPÍTULO IV

MOVIMENTO E VIVÊNCIA: O FORRÓ COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL

Mariana Gino de Carvalho³²

Reysla Rocha Reis³³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo enaltecer a importância do forró para a cultura popular, como um dos ritmos nordestinos que foi e continua sendo expandido nas grandes metrópoles, desde os anos 40. A importância de se estudar o forró como manifestação cultural e artística é explorar uma determinada sensibilidade, entendida como uma formação coletiva. Por meio de relatos de vivência mesclada à pesquisa bibliográfica, o presente trabalho se propõe a reconhecer o forró não apenas como gênero musical ou dança, mas como manifestação cultural popular e como este veio se estruturando e se moldando até o período contemporâneo.

Palavras-chave: Forró, Dança, Cultura Popular.

Introdução

Mesmo o forró sendo uma das manifestações culturais brasileiras mais tradicionais e reconhecidas em todo o país, logo tão importante para a formação cultural, ainda não há pesquisas voltadas especificamente para a história e a importância do forró na composição do que denominamos cultura popular. De acordo com a pesquisadora e jornalista francesa Dominique Dreyfus (1996):

32 Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo pela UFRRJ e Bolsista do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

33 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFRRJ e Bolsista do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

A palavra ‘forró’, segundo a época em que é empregada, não tem exatamente o mesmo significado. Da mesma forma que a palavra ‘samba’, a palavra ‘forró’ foi evoluindo no decorrer do século. Até os anos 50, forró significa ‘baile’; depois passa a designar o conjunto da música do Nordeste. Hoje em dia, forró é gênero musical. Nordeste, claro. (DREYFUS, 1996, p. 198)

Da mesma maneira que o samba nasceu do povo e para o povo, o forró também se cria e se ramifica na mesma vertente: de cantar o povo para ser ouvido pelo povo. O que nos permite refletir sobre a cultura popular e a importância das identidades, realidades e pluralidades as quais permitem que o forró seja a manifestação cultural e popular que é, as letras e o ritmo permitem ao público identificação e a dança, de maneira singular, leva-o a um bem-estar físico fomentado pelo movimento e a encontros que se tornam rituais comunitários, e é por essa razão que deve ser valorizado e preservado.

Por esse motivo, entendemos como importante a construção desse resgate histórico, visto que, principalmente na atualidade, as formas culturais pós-modernas se apresentam de forma fragmentada, descaracterizando sua origem.

O estudo que se segue nas seguintes páginas consiste em contextualizar e trazer algumas reflexões sobre o gênero musical forró e suas ramificações. O que nos motivou a buscar por informações e aspectos históricos do forró foi o interesse em não só aprender mais sobre o tema em questão, mas também fazer correlações com a realidade que conhecemos e vivemos como estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que aloja um vasto campo de conhecimentos culturais tanto dentro de estudos específicos quanto em iniciativas institucionais que permitem seus alunos a explorarem os saberes artísticos e culturais que herdamos de nossos ancestrais, tomando a cultura, segundo o antropólogo Clifford Geertz (1973), como um “conjunto de estórias que nós contamos a nós mesmos sobre nós mesmos”.

Essa busca pelo conhecimento cultural e geral da história do forró

nos permitiu entender conceitos e informações importantíssimas para a compreensão do nosso passado e de diversas manifestações culturais que prestigiamos até hoje em nosso cotidiano familiar, escolar e profissional. O artigo tem como foco geral as datas festivas de origem nordestinas, suas danças, crenças e musicalidade típica, que se configura predominantemente como o forró, que de um ritmo surgido no interior nordestino, por volta dos anos 40, hoje se tornou uma paixão cultuada por jovens do Centro-Sul do Brasil desde os anos 2000.

Antes de analisarmos a fundo o ritmo forró, tivemos a ideia de nos questionarmos sobre as festas juninas, as quais permitem que possamos fazer uma reelaboração imaginária das noções de identidade regional e da cultura local nordestina, e que tem o gênero musical e as danças típicas tomadas pelo forró pé-de-serra. Entendemos, portanto, que para compreender esse entusiasmo plural e nacional para com o forró pela população brasileira, é interessante resgatarmos o sentido dessas festas denominadas populares.

Sabe-se que, inicialmente, as festas juninas tinham caráter religioso e seu ritual era controlado pela Igreja Católica, porém, como aponta o sociólogo Valdir Morigi (2011), houve uma mudança nos costumes atuais, em que, na visão do autor, a festa adquire um “*caráter profano*”.³⁴

[...] as expressões das culturas tradicionais, marcadas pelos caracteres espontâneos, genuínos, originais e vínculos identitários locais e regionais como as festas juninas no Nordeste e outros rituais assumem, no contexto social contemporâneo, a feição de grandes espetáculos urbanos, aderindo a lógica da sociedade urbano-industrial, tornando-se produto da indústria cultural. (MORIGI, 2011, p. 251)

34 Morigi, V. (2011). Festa junina: hibridismo cultural. Cadernos De Estudos Sociais, 18(2). Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1302>, p.251

Apesar das transfigurações – inerentes a qualquer manifestação cultural – ocorridas na festa junina, esta ainda reúne em torno de si um conjunto de imagens, símbolos, ícones, temporalidades e múltiplos sentidos que nos permite estudar, explorar e entender diversos aspectos da nossa cultura e história.

De acordo com os estudos realizados, podemos observar que há dois momentos que, de fato, marcam a identidade do forró e sua popularização em todo o território brasileiro, sendo (a) a ascensão do músico e compositor Luiz Gonzaga que, inegavelmente, foi um dos principais artistas que contribuiu na disseminação do forró e sua valorização pelo país, e (b) a migração interna que ocorria no Brasil, com foco no fluxo migratório nordestino, principalmente na década de 70.

Para sintetizar os estudos, citaremos exemplos práticos de iniciativas institucionais que partiram da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com alunos e professores, que abordam e ressignificam o forró como prática de estudo cultural, corporal e artístico. A partir de tais exemplos, ambas as autoras que aqui se apresentam relatarão seus vínculos e afeições pelo forró como manifestação artística.

Das festas típicas ao forró

Sabe-se que forró é um gênero musical mesclado e que está em permanente mudança, se renovando e criando algumas vertentes que se desenvolvem a partir da miscigenação proveniente da imigração do nordeste para o sudeste, analisando os critérios culturais, as diásporas do nordeste que transformaram o forró em um símbolo musical da cultura nordestina.

O termo forró, como expressão artística, não recebe apenas um significado. Podemos, portanto, designá-lo como estilo de dança, ritmo musical ou vertente de festividade. Dentre muitas das hipóteses as quais o forró tem sua origem, uma delas está nas relações com os bailes populares que aconteciam em Pernambuco no final do século XIX, que eram chamados

de “forrobodó”, “forrobodança” ou “forrobodão”.

Segundo Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), folclorista e estudioso de manifestações culturais populares, a etimologia da palavra “fórró” se deriva justamente da palavra “forrobodó”, de origem bantu (tronco linguístico africano) e que significa: arrasta-pé, farra, confusão, desordem.

Porém, uma controvérsia – sem comprovação histórica – quanto a origem da etimologia da palavra fórró, é que seu nome teria sido derivado de uma expressão inglesa, quando engenheiros britânicos se encontravam na região de Pernambuco durante a instalação da ferrovia *Great Western* e costumavam promover festas para grandes figuras. Quando tais eventos eram abertos ao público, em seus convites havia escrito o termo “for all” (do português, “para todos”) e logo o nome começou a ser pronunciado pelo povo local como “fórró”. Segundo Batista (2018), o fórró está associado a outros ritmos nordestinos como baião, xaxado e o xote, que tem origem na Europa, por isso o fórró

possui semelhanças com o toré e o arrastar dos pés dos índios, com os ritmos binários portugueses e holandeses, porque são ritmos de origem europeia a chula, denominada pelos nordestinos simplesmente “fórró”, xote e variedades de polcas europeias que são chamadas pelos nordestinos de arrasta-pé ou quadrilhas. A dança do fórró tem influência direta das danças de salão europeias, como evidencia nossa história de colonização e invasões europeias (BATISTA, 2018).

Podemos observar como o estilo musical em questão esteve sempre atrelado às festas nordestinas de São João – ou a famigerada Festa Junina, celebrada todo dia 24 de junho no Brasil – as quais misturam tradições europeias, da Era medieval, de várias regiões do Brasil e tradições católicas.

De acordo com a cientista social Lúcia Vitalli Rangel (2008), a

origem dessa festividade remonta a um período ainda anterior ao surgimento da Era Cristã, no qual, no mês de junho (tempo do solstício de verão), no Hemisfério Norte, diversos povos – celtas, bretões, bascos, sardenhos, egípcios, persas, sírios, sumérios – faziam rituais de invocação de fertilidade para estimular o crescimento da vegetação, promover a fartura nas colheitas e trazer chuvas. Ainda segundo a autora, na Europa, os festejos de solstício de verão foram adaptados à cultura local e cristã. O Dia de São João tem origem no início do século XX, na Sardenha, Itália, e sua festa chegou ao Brasil junto com os portugueses a partir de 1500, no Período Colonial, no qual, segundo alguns cronistas, *jesuítas acendiam fogueiras e tochas em junho, provocando grande atração sobre os indígenas* (RANGEL, 2008, p.21)³⁵.

Coincidentemente, no Brasil, entre o período de junho a setembro encontramos a época da seca em algumas regiões do país, e outros importantes rituais, referentes ao ciclo agrícola, aconteciam entre os povos indígenas da região, como a preparação de novos plantios e colheitas. Segundo Rangel (2008), esse período inclui um conjunto muito variado de festas que congregam as comunidades indígenas em danças, cantos, rezas e muita fartura de comida (p.22). Tais elementos – como a fogueira, as danças, cantos, rezas, crenças, variedade gastronômica –, por meio de uma mistura de culturas e tradições de diversas regiões, foram se adaptando ao longo dos séculos até a celebração que hoje conhecemos como *Festa Junina* ou *Festa de São João*. A importância de se fazer um resgate histórico sobre a origem dessa data festiva está justamente na relação que se tem entre tal manifestação cultural e o forró.

Quando falamos sobre a música típica exaltada nas festas de São João, falamos sobre o gênero musical forró, com composições majoritariamente nordestinas, que se transformou em um baile cultural tão amplo que não

35 Entre 1619 e 1630, o autor Frei Vicente de Salvador (1636-1639) escreve a obra “História do Brasil” (1837) - considerada por muitos a primeira obra de história do Brasil - e também descreve a reação dos indígenas aos festejos jesuítas de forma positiva e receptiva ao retratar que os mesmos *eram muito amigos de novidades, como dia de S. João Batista, por causa das fogueiras, e capelas* (p.116).

mais se restringe ao período de junho, mas que ocorre em todo o território brasileiro em qualquer época do ano, tornando-se assim uma festa única e própria, tanto que *até os anos 50, forró significava baile; depois passou a designar o conjunto da música do nordeste* (DREYFUS, 1996, p.275).

Nomes e legados

O forró como gênero musical e expressão cultural, assim como o samba, tem origem africana, com misturas de músicas indígenas e religiosas. Apesar da riqueza de culturas e histórias, arquivos e livros que retratam a história da música popular brasileira ainda não nos apresentam artigos específicos dedicados ao forró, por isso fazemos esse resgate histórico através da bibliografia de grandes compositores nordestinos e suas trajetórias de vida.

A palavra “forró” começa, de fato, a ser atribuída ao estilo e gênero musical em questão a partir da década de 1950, graças às composições de sucesso “Forró de Mané Vito” (1949) e “Forró no escuro” (1958) do grande compositor Luiz Gonzaga (1912-1989), nascido na cidade de Exu, no sertão de Pernambuco, considerado historicamente como o *Pai do Forró* ou *Rei do Baião*. Francisco (2006) nos lembra que a origem do forró coincide com as raízes de Luiz Gonzaga. Sua obra se faz importante não apenas pelo riquíssimo acervo musical e cultural que nos traz, como também pelo retrato de um nordeste brasileiro cheio de história, significados e aspectos culturais importantes, os quais merecem ser ressaltados quando falamos sobre a história do Brasil e de seu povo.

Desde sua infância, Gonzaga se interessava pela sanfona tocada pelo seu pai – Seu Januário, conhecido como o melhor sanfoneiro da região – e acompanhava seus pais nas famosas festas de São João, São Pedro e Santo Antônio, ainda por volta da década de 1920. Assim como na história mencionada acima, em tais festas a fartura era uma das maiores características dos bailes, já que ocorria na época das colheitas; junto a ela, o forró se consagrava com melodias que retratavam o cotidiano do sertão do nordeste, e se cantava tanto sobre a vida sofrida como a alegria do Sertão.

A partir de 1930, Gonzaga inicia sua jornada como jovem trabalhador e músico, perpassando por diversas cidades brasileiras junto ao exército, deixando-o futuramente para seguir sua carreira artística na grande cidade do Rio de Janeiro, onde, como sanfoneiro, passa a apresentar em ruas e bares um acervo musical composto por blues, foxtrote e até valsas.

Entre as décadas de 40 e 50, após tentar ganhar seu espaço como músico, tocando e cantando o que agradava os ouvidos do Sudeste brasileiro, Luiz Gonzaga resolve se manter focado na música nordestina com o objetivo de popularizá-la pelas capitais do país e *desde quando deixou de ser o acordeonista brilhante, virtuose, para se tornar o sanfoneiro nordestino, fez de Luiz Gonzaga um homem do povo e da cultura popular* (FRANCISCO, 2006, p.15).

Já nos anos 60, enquanto no Sertão Gonzaga mantinha sua grande reputação, a popularidade do artista diminui nos centros urbanos quando um novo movimento surge no país: a Tropicália, um dos movimentos artísticos mais importantes da década de 60, época em que o Brasil passava por intensos conflitos políticos e ideológicos que culminaram no regime ditatorial de 1964, no país. Com o objetivo de revolucionar o pensamento vigente e provocar mudanças no panorama cultural brasileiro, artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil, dos quais lideravam o movimento, ganham destaque na história. O movimento, no entanto,

Atingia essencialmente a classe média e a classe média alta, cuja as relações com a cultura eram e são profundamente vinculadas à mídia. Na hora em que a mídia se desinteressou de Luiz Gonzaga, a classe média se desligou do Baião e Luiz ficou marginalizado. (DREYFUS, 1996, p. 208)

Mais tarde, os próprios músicos do movimento Tropicália e artistas como Alceu Valença, Zé Ramalho e Fagner Belchior começam a misturar o

rock e o baião, buscando retratar o esquecimento do ritmo nordestino pelos grandes centros urbanos, e Luiz Gonzaga volta a ganhar espaço nos holofotes a partir da década de 1970, ano em que, nas grandes capitais, os xaxados, os xotes, o baião se organizam num único *novo* gênero musical: o forró.

Migração e popularização da música nordestina

O marco da popularização do forró, e o período em que este atravessa os limites do Nordeste brasileiro, é a partir da década de 1970, com a intensa imigração dos nordestinos para outras regiões do país, principalmente as capitais como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, tornando-se um dos maiores fenômenos da dinâmica demográfica no Brasil.

Interessante recordar que a migração de nordestinos para a Região Sudeste entre as décadas de 1930 e 1970 está associada ao processo de crescimento acelerado e concentrado da economia brasileira da época, que aprofundou as desigualdades regionais no país. Entre os anos 1950 e 1960, o fenômeno da migração nordestina pode ser explicado, segundo Melo e Fusco (2019, p. 2):

Pela ocasião da construção de Brasília (o que demandou grande volume de trabalhadores, particularmente para o setor de construção), além da expansão da fronteira agrícola cafeeira, do crescimento do setor de construção civil no Rio de Janeiro, das fortes secas que atingiram a região semiárida nordestina, da melhoria no sistema viário e, ainda, do intenso crescimento industrial de São Paulo.

Na época – e ainda hoje – as maiores cidades do país, São Paulo e Rio de Janeiro, possuíam um parque industrial muito desenvolvido e atraíam a população com a promessa de uma vida melhor, oferecendo oportunidades de emprego e condições para o sustento familiar. Já no Nordeste, um dos

maiores problemas enfrentados pelo povo da região era a seca, com a falta de água e aridez do solo, que só seria vista como calamidade pública nos anos 70, é quando *tanto o processo de concentração urbana quanto o da interiorização do desenvolvimento econômico começaram a se intensificar* (MELO; FUSCO, 2019, p.4). De acordo com Stuart Hall (1999), a pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades forçam as pessoas a migrar provocando o espalhamento – a dispersão, mas que cada um, retorna com a promessa de retornar (HALL, 1999, p. 28). Francisco (2006, p. 24), interessadamente, também nos faz recordar que:

No Brasil as diásporas nordestinas que foram para o sul começaram no final do século XIX, quando os emigrantes negros ainda eram escravos, pelos baianos levados para o vale do Paraíba, com a expansão da cultura do café. Em 1870 era a segunda maior colônia de emigrados no Rio de Janeiro.

Segundo a autora, esses grupos de emigrantes tinham o costume de se agruparem nas vizinhanças conforme suas origens, como pernambucanos, sergipanos, alagoanos e baianos, que se apresentavam em maior número, formando uma verdadeira miscigenação cultural, compartilhando de suas festas e manifestações culturais. Tal junção cultural, na década de 1880, sob organização dos baianos resultou no primeiro gênero musical popular brasileiro, o samba, com a mistura de diversas culturas, e mais tarde o baião, resultando no forró.

Em 1970 o fluxo migratório nordestino se intensifica, e a cultura popular do forró se estabelece nos grandes centros urbanos, onde surgem as primeiras “casas de forró”, e artistas nordestinos que já faziam sucesso, tornam-se consagrados, como Dominginhos, Genival Lacerda, Luiz Gonzaga, Marinês, etc. Nomes que até hoje se fazem grandes no forró.

O forró, assim como o samba, nasceu do povo para o povo. Em sua

mais pura essência e complexidade, nos faz refletir sobre a cultura popular, suas manifestações, identidades e históricos familiares, por isso deve ser resgatado, preservado e valorizado, principalmente na atualidade, na qual percebemos que as formas culturais pós-modernas se apresentam de forma fragmentada e vertical.

Nos últimos anos, com o declínio e ascensão do forró dentro da Indústria Musical, os artistas e bandas nordestinas, a fim de recuperarem seu espaço na grande mídia, passaram a aplicar em suas composições e manifestações, as fórmulas de sucesso da pós-modernidade. Transformando e estilizando o forró que antes conhecíamos com a história de Gonzaga, por exemplo, com esquemas de grande produção, luzes, instrumentos elétricos, vestuários e danças com marcas do pop industrial.

Curiosamente, percebemos que a população brasileira jovem – em sua grande maioria, estudantes universitários – vem resgatando o gosto pelo forró tradicional, realizando não apenas confraternizações em que se exaltam o forró, cantando, dançando, organizando shows, como também estudando e refletindo sobre o gênero musical, suas ramificações e relações com a cultura e a pós-modernidade. Como exemplo, citaremos brevemente o movimento do forró na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), que nos últimos anos vem alojando em seus campi uma gama de jovens estudantes interessados e envolvidos tanto em projetos quanto em organizações de eventos, em que o forró tradicional é enaltecido.

Em 2007 surge na UFRRJ o Centro de Arte e Cultura (CAC) – que faz parte da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e é vinculado ao Departamento de Arte e Cultura (DAC) – com o objetivo de oferecer, gratuitamente, à comunidade universitária e municípios adjacentes atividades artísticas e culturais dentro do campus Seropédica. Essa iniciativa tem como foco oferecer oficinas artísticas ministradas pelos próprios alunos da Universidade e voluntários, além de promover eventos socioculturais com profissionais da área artísticas. Dentre as oficinas oferecidas pelo CAC, encontramos a prática da dança de forró como uma das atividades mais concorridas e procuradas pelos estudantes. Entre aulas

e aprendizados, estudantes e professores se articulam para organizar eventos nos quais os movimentos e saberes apreendidos no Centro de Arte e Cultura sejam colocados em prática em noites de celebrações. Outra iniciativa digna de destaque é a Companhia de Dança da UFRRJ, criada em 2010 por Valéria Nascimento Lebeis Pires³⁶ com um Corpo Técnico Coreográfico (CTC), que hoje oferece aos estudantes da universidade aulas de ritmos como o Samba e o Forró, e vem ganhando cada vez mais alunos interessados e instigados pela dança e a cultura nordestina.

Além dos projetos institucionais mencionados, grupos de forró como “Raízes Do Xaxado”, formado em 2003 por estudantes da UFRRJ, com covers e composições próprias cheias de influências musicais do forró pé-de-serra, se apresentam pela cidade de Seropédica e dentro do campus em eventos diversos, levando um pouco da cultura nordestina para a comunidade universitária.

A seguir, ambas as autoras que aqui se apresentam, estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, usarão as narrativas autobiográficas como instrumento de construção do pensamento por intermédio de experiências, a fim de manifestar como o forró se apresentou – e ainda se apresenta – em suas histórias de vida e cotidiano. A escolha pela teoria das narrativas neste artigo está na crença de que esta tem o poder de aproximar tanto o leitor quanto aos escritores da teoria, relevando detalhes que constituem sua identidade.

Movimento e Vivência

36 Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Líder do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento - LECOM do Departamento de Educação Física e Desportos DEFD/IE e coordenadora da Companhia de Dança da UFRRJ.

Relato de Experiência de Mariana Gino

O importante para mim neste trabalho é explorar analiticamente as dimensões do sentir, as experiências em suas variadas dimensões e percepções. Sentir e ser sentido como participante do movimento artístico e, assim sendo, me parece importante relembrar o meu trajeto com o forró, ou seja, trazer à memória a razão pela qual escrevo sobre isso.

Ingressei na universidade no ano de 2016, até esse momento da minha vida não tive nenhum contato amigável com a dança, em nenhuma das suas variadas formas. Bom, a universidade na qual ingressei é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e que por sorte promove interações entre cursos e oferta diversos tipos de aulas e cursos extracurriculares. Uma dessas ofertas foi as aulas de forró, alguns companheiros de classe desde 2016 já me convidavam e nesse momento não me parecia interessante. Os anos foram passando, e em 2018 perdi uma pessoa importante na minha vida, e o processo do luto me deixou um tanto quanto cinza. Essa neblina interior foi tornando-se mais densa com o passar dos dias. Nesse processo, os convites para o forró seguiam, já não só para as aulas, como também para os bailes que ocorriam no município. Até que um dia, pensei que poderia ser bom ir e interagir. Então fui e me encantei em observar a troca, o movimento dos corpos e os simultâneos sorrisos nos rostos. Entretanto, nesse momento eu ainda estava no meu processo de luto e, todavia, estava imersa no cinza da vida que é a falta de perspectiva de cores. Nesse baile estive por cerca de uma hora, e precisei sair porque a alegria, que é cheia de cores, presente no espaço perturbava meu cinza triste interior.

Fui embora sabendo que gostaria de voltar, percebendo que o contato corporal, que é algo que perdemos ao longo dos anos – visto que quando somos bebês, atravessamos o tempo sendo abraçados, pegos no colo, acariciados – e que muito desse contato físico é perdido ao longo dos anos de amadurecimento, entretanto, na minha humilde análise pessoal, me parece algo muito positivo e com alto potencial de cura pessoal.

O tempo passou e, na travessia dos dias, comecei a frequentar as

aulas gratuitas oferecidas pela Universidade todas as quartas-feiras tornaram-se noites de cores, e fui sentindo-me mais alegre em poder mover o corpo e ir ampliando o conhecimento, tanto das técnicas quanto de conhecer pessoas unidas no mesmo propósito: aprender a dançar.

De aula em aula, baile em baile, fui sentindo-me cada vez mais alegre e emocionalmente colorida. O contato corporal me trouxe a sensação de pertencimento a um coletivo e isso me permitiu sentir alegria existencial, sentida em cada sorriso, em cada convite, em cada passo e giro, permitindo-me colorir. Fui tornando-me aditiva, completamente convencida pela atmosfera do forró e frequentando mais e mais, e de nenhuma maneira isso me afetou negativamente, mas sim o oposto, visto que meu desempenho acadêmico ascendeu e não o contrário. Além do mais, minha interação dentro do espaço universitário também seguiu em progresso e, pessoalmente, enquanto indivíduo e mulher da sociedade civil, me senti cada vez mais segura de mim e realizada com meus processos de transição.

No ano de 2019, tive a possibilidade de ir a Aracaju, para o Congresso Brasileiro de Agroecologia, apresentar um trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa que faço parte PET (Programa de Educação Tutorial), o que me gerou muita alegria e satisfação. O evento ocorreu perto da data do meu aniversário, e saindo de Sergipe fui para Belo Horizonte, capital de Minas Gerais e atual capital do forró no Sudeste, para o Festival Rootstock, um festival de forró, com o qual me presenteie e fui minha própria companhia.

A minha vida é andar por este país

pra ver se um dia eu descanso feliz

guardando as recordações

das terras onde passei,

andando pelos sertões

e dos amigos que lá deixei...

A Vida do Viajante, Luiz Gonzaga

Fazer esse percurso sozinha me permitiu provar o forró fora do meu lugar de conforto, longe dos conhecidos e me fez provar uma alegria extasiante. Pude comprovar que o salão de dança é um espaço demasiado convidativo e que a atmosfera forrozeira é agregadora. Tem espaço para o mestre, tem espaço para o aprendiz. Permite também quebrar paradigmas, pois há quem creia que a mulher não pode/deve convidar um homem pra dançar, e na minha experiência pessoal isso não se criou. Pois, nesse mesmo festival, como estava só e não tinha conhecidos, não me cabia esperar que me convidassem para dançar; a dança e o espaço me permitiram ousar em pensar que se eu quero dançar uma dança a dois, preciso ter a iniciativa de convidar. De convite em convite, uma nova dança, um novo aprendizado, uma nova troca.

Pude dançar com Nicolas Krassic, um francês radicado no Brasil que adotou a cultura nordestina e toca e dança o ritmo forrozeiro, e que só me dei conta de que era uma figura pública por vê-lo tocando seu violino no palco após a dança; é um ambiente onde todos são dançantes, não há distinção.

No ano de 2020, ano no qual se instalou a pandemia, o forró foi a atividade cotidiana que me permitiu mover o corpo e aliviar a mente. Sei que não resolve nenhum problema externo, mas internamente me ajuda a atravessar os dias com mais esperança e vendo mais cor. É sabido que a atividade física nos ajuda a ter mais qualidade de vida, dentro disso, me apropriei do forró como atividade esportiva, evidentemente que sem aglomerar, por sorte, tive a oportunidade de compartilhar a casa com um companheiro que também se apaixonou pelo forró e assim tivemos o privilégio de (re)descobrir alegrias cotidianas, através do ritmo nordestino que se espalhou pelo país e se enraizou no meu coração.

Relato de Experiência de Reysla Rocha

A música e a dança sempre estiveram muito presentes no meu crescimento e desenvolvimento pessoal. Neta de avós nordestinos, não é extraordinário imaginar que fosse ter uma infância cheia de histórias envolventes e trilhas sonoras marcantes do sertão do Nordeste.

Quando criança e adolescente, frequentando a casa de meus avós, o gênero musical mais tocado e dançado pela casa e família era o forró. Ursulino Rocha, meu avô, escolhia a dedo um dos tantos discos que possuía de Luiz Gonzaga para ser o tema da festa que acontecia em sua casa e se amostrava para os netos com sua sanfona azul, cheio de orgulho e alegria. Desde pequena já sabia que aquele era um estilo musical diferente e de muito apreço pelos meus ancestrais, e com o passar dos anos passei a me interessar pelas suas histórias.

Alagoas, um estado nordestino envolvido por Sergipe e Pernambuco, foi o berço de meus avós. Em uma área predominantemente rural, o cotidiano alagoano era levado com a plantação e a colheita. Mas é na década de 1970 que, assim como muitos nordestinos da época, meus avós resolvem migrar até a região Sudeste do Brasil em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Quando questionados sobre a escolha de se deslocarem para tão longe, meus avós relatam a vida rural como uma vida difícil, apesar de cheia de lembranças, crenças e histórias folclóricas.

Até a década de 80, uma das características que explicam o grande fluxo migratório do Nordeste para a Região Sudeste era o núcleo industrial de São Paulo, que atraía trabalhadores esperançosos. Esse foi o caso de muitas famílias na época, incluindo meus avós. Aos poucos, ano após ano, meus ancestrais conseguiram criar raízes na grande cidade de São Paulo, sem deixar suas identidades nordestinas para trás. Com eles trouxeram a música, os temperos e o acolhimento, passando seus saberes e lembranças de filho para filho, neto para neto.

No ano de 2020, já estudando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, me reconectei ainda mais com a música e os ritmos nordestinos. A universidade se fez muito mais rica do que um dia poderia imaginar ser. No final de 2019 e 2020 passei a conhecer e a conviver com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), um deles meu atual companheiro –, que me ajudaram a explorar e a redescobrir a complexidade do mundo artístico.

Das relações culturais que tive a oportunidade de experienciar, pude frequentar grupos de estudos musicais com professores e alunos dentro da Universidade, tanto da Educação do Campo quanto de outras graduações. Comecei a ensaiar e a estudar músicas e repertórios de samba e forró com Jean Oliveira Moura, na época graduando na LEC, explorando os sentidos da musicalidade e nos apresentando em diversas ocasiões pela Universidade. Hoje ainda temos o sonho de viajar e conhecer todo o nordeste brasileiro, a fim de nos conectarmos ainda mais com a arte, a cultura e a música nordestina, estudando o passado e projetando o futuro.

Considerações finais

Apesar do forró ter se transfigurado e se alterado durante as últimas décadas, migrando desde sua origem dentro do território nacional, o gênero, a festa e o ritual nordestino, não perde seu contexto e importância no entendimento de nossa historicidade, mas sim nos possibilita refletir sobre como podemos resgatar sua tradição tanto nos espaços acadêmicos quanto fora da Universidade.

O forró, assim como o samba, carrega em si uma dimensão de significados e histórias que têm o poder de sintetizar e explicar nossos costumes, crenças e gostos. Estudar como ele surge, como se popularizou e hoje se faz presente em nosso cotidiano mais afetivo e familiar permite que nos compreendamos como parte de um ciclo de vivências e transformações constantes.

Referências Bibliográficas

ADAIR, Laura. **História do Forró**. Toda Matéria, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-do-forro/> Acesso em: 10 mai. 2021.

ALFONSI, Daniela do Amaral. **Para todos os gostos: Uma análise sobre classificações, bailes e circuitos de produção de forró**. Universidade de São Paulo, 2007

BATISTA, Pollyana. **Tipos de forró e suas características**. Estudo Prático, 2018. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/quais-os-tipos-e-as-caracteristicas-do-forro-e-quem-criou-esse-ritmo/> Acesso em: 12 mai. 2021.

BARBOSA Saulo Rocine X.;SILVA Cynthia C.P. **Cadernos de Graduação, Forró Manifestação social**, 2013

DREYFUS, Dominique. **Vidado Viajante: A Saga de Luiz Gonzaga**. 3. ed. São

Paulo: 34 Ltda, 1996

FRANCISCO, Juliana, M. **Da cultura popular aos jingles políticos: uma análise cultural do forró**. 2006. Brasília.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

HALL Stuart, **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**.Sovik, Liv (org). Belo Horizonte: UFMG, 2003

MELO, Maria N. M., FUSCO, Wilson. **Migrantes Nordestinos na Região Metropolitana de São Paulo: características socioeconômicas e distribuição espacial**. Revista Franco-Brasileira de Geografia. 2019.

MORIGI, V. **Festa junina: hibridismo cultural**. Cadernos De Estudos Sociais, 18(2). Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/>

view/1302. 2011

NÓBREGA, Zulmira. **Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Cultura Popular na pós-modernidade.** Salvador, 2008

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas juninas, festas de São João: origens, tradições e história** / Lúcia Helena Vitalli Rangel - São Paulo: PublishingSolutions, 2008.

SALVADOR, Fr. V. do. **História do Brasil.** In: OLIVEIRA, M. L. A História do Brasil de Frei Vicente do Salvador: História e Política no Império Português do Século XVII. Rio de Janeiro: Versal

CAPÍTULO V

PET Educação do Campo e Movimentos Sociais – UFRRJ: perspectivas entre as contribuições discentes e a importância do programa na formação dos estudantes.

RODRIGUES, Thársyla Barreto³⁷

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira³⁸

Resumo: Neste artigo é apresentado um dos programas universitários que mais tem contribuído para a formação dos jovens graduandos por meio de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão – Programa de Educação Tutorial. O objetivo é analisar como jovens participantes de um desses grupos do PET Educação do Campo e Movimentos Sociais – UFRRJ, no campus Seropédica, observam o impacto do programa na sua formação, tanto em sua área específica quanto como cidadão, cidadã.

Palavras-chave: PET, Educação do Campo e Movimentos Sociais, Formação.

Introdução

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa organizado pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvido em instituições de ensino superior do país, contemplando alunos de cursos da graduação, e é orientado pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O programa

37 Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento. E-mail: tharsylabarretoufrj@gmail.com

38 Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: ens.historia@gmail.com

funciona com uma esquematização em que há alunos bolsistas, um docente tutor que orienta as atividades do grupo e os discentes voluntários, os quais participam do programa sem o recebimento de bolsas. Um grupo PET quando é criado não tem um tempo determinado para a finalização de suas atividades, entretanto os bolsistas permanecem no programa até o final de suas graduações e os tutores têm o tempo de permanência de até no máximo 6 anos.

As origens do atual Programa de Educação Tutorial nas universidades federais remontam a 1979, com a criação do Programa Especial de Treinamento – PET, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Em 1999 esse programa foi transferido para Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação (SESU), e a responsabilidade da coordenação do programa passou para o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM. No ano de 2004 o programa passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial.

Esse programa é um investimento feito nas Instituições de Educação Superior³⁹ e tem objetivos/comprometimentos epistemológico, pedagógicos, éticos e sociais. Um dos objetivos do programa é contribuir para uma melhor qualificação do jovem universitário como indivíduo, membro da sociedade, e não somente proporcionar um vasto conhecimento acadêmico diversificado. Os alunos participantes recebem bolsa mensalmente e esse apoio financeiro pode ser estendido até o final da formação desse discente. Além dessa bolsa, o MEC custeia as atividades dos grupos disponibilizando semestralmente um valor contabilizado pelo número de bolsistas pertencentes aos grupos. As atividades realizadas são extracurriculares e tendem a complementar a formação dos bolsistas. Esse formato permite que os alunos vivenciem aprendizagens que estão além do currículo dos cursos desses discentes, e

39 O Programa tem como objetivo, segundo o Manual de Orientações Básicas, 2006, contemplar todas as universidades do Brasil, sejam instituições federais, estaduais ou particulares. Para a universidade iniciar um grupo, é necessário que a instituição trabalhe com o ensino, pesquisa e extensão, e as demais regras na criação do/s grupo/s como citados ao decorrer do texto.

é importante salientar que existem os grupos PET cursos, os quais são formados por alunos do mesmo curso e grupos PET interdisciplinares, que são os grupos compostos por alunos de cursos diversos.

Essa integração é de suma importância uma vez que os alunos conseguem diversificar a troca de conhecimentos e não só em relação às atividades do programa, mas também em relação às trocas de saberes entre as áreas. A Secretaria de Educação Superior (SESU) espera que a formação desses discentes seja voltada para diversas áreas do conhecimento, e são de total relevância as contribuições dos tutores e dos discentes na construção e desenvolvimento do Programa.

Atualmente o PET conta com um total de 842 grupos distintos entre 121 Instituições de Educação Superior. O Programa de Educação Tutorial é regido pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. A regulamentação do PET define a maneira como o programa deve funcionar. Abaixo segue as resoluções e portarias regulamentadas para o seu funcionamento⁴⁰:

Lei nº 11. 180, de 23 de setembro de 2005 – Institui o Programa de Educação Tutorial – PET.

Portaria nº 343, de 24 de abril de 2003 – Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET.

Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010 – Atualizada pela Portaria nº 343/2013 – dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET.

Resolução nº 36, de 24 de setembro de 2013 – Estabelece os procedimentos para creditar os valores destinados ao custeio das atividades dos grupos PET aos respectivos tutores.

Resolução/CD/FNDE nº 42, de 4 de novembro de 2013 – Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas a estudantes de graduação e a professores tutores no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET).

40 As informações relatadas acima estão disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/pet/> Acesso em 07/01/2020.

Essas resoluções asseguram que o programa atenda alunos da graduação e que seja contínua essa participação. O programa conta com uma estrutura que se modifica de acordo com os grupos e instituições. Todas as informações se encontram no site do Ministério da Educação, e a composição do programa é orientada por um manual, no qual os alunos da graduação e os tutores se asseguram das atividades que serão desenvolvidas⁴¹.

As instituições contempladas pelo PET possuem autonomia administrativa para coordenar as atividades que são desenvolvidas pelos grupos. Como o programa possui a dinâmica em trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão, o espaço acadêmico também é um fator que influencia diretamente no desenvolvimento dos grupos, uma vez que temos a concepção que as IES possuem uma estrutura para receber esse tipo de atividade. Não podemos descartar a questão de que essas estruturas precisam de investimentos, entretanto podemos compreender que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das atividades planejadas pelo programa. A relação dos discentes com a IES é importante para o programa, uma vez que essa relação é construída de acordo com as demandas que surgem.

O Programa de Educação Tutorial é um programa que tem visão em longo prazo, se tratando dos resultados que serão alcançados. Além de pensar na melhoria da educação superior, o PET busca estimular a criação de um modelo pedagógico, pautado na LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O objetivo geral do Programa é promover uma formação de forma ampla, na qual o sujeito terá acesso a uma educação acadêmica de qualidade, reforçando os valores da cidadania e da consciência social, e ainda a melhoria dos cursos de graduação. Os objetivos específicos estão pautados na formação dos discentes, entretanto a multiplicação desse saber construído pelo programa é de suma importância. O desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas é um fator essencial para o PET e há diversas questões que transitam entre a participação dos bolsistas no programa e a

41 Ministério da Educação, Legislação – PET, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/legislacao> Acesso em: 07/01/2020.

relação social gerada através da construção do saber.

O PET é um Programa vinculado institucionalmente a Pró- Reitoria de Graduação e atua a partir do desenvolvimento de ações coletivas e da interação entre o corpo discente e docente do curso de graduação e de pós-graduação. A estrutura do PET é organizada administrativamente por um Conselho Superior com Comitês Locais de Acompanhamento e de uma Comissão de Avaliação.

O PET é contínuo e há a mudança de tutores e discentes ao logo do programa, os grupos vão renovando suas identidades, de acordo com a finalização de ciclos, ou seja, quando um bolsista ou um tutor sai, há novo processo seletivo para entrada de novos membros. Há um Comitê Local de Acompanhamento que coordena toda essa modificação, e há também critérios para o desligamento de bolsistas, caso haja algum fator que implique na permanência desse bolsista no programa, como por exemplo, o trancamento da matrícula no curso de graduação.

A permanência de alunos da Graduação no Programa

Muitos alunos quando entram na graduação se veem diante de um desafio. É uma nova jornada que começa, uma nova experiência que se inicia, e tudo isso faz com que esses alunos encarem suas vidas de uma forma diferente. Falar de permanência dos discentes na universidade é uma questão que vai além do desejo de aprendizagem, mas de encontro a várias questões, como condições sociais que interferem diretamente na assiduidade desses alunos. O PET é um fator que colabora diretamente para a continuidade dos alunos no curso de graduação. Um dos critérios para os alunos permanecerem no programa é estar matriculado em um curso de graduação, com isso o estudante precisa conciliar, no mínimo, as duas atividades acadêmicas.

A permanência dos estudantes no PET está ligada ainda à bolsa que recebem cujo valor auxilia com o transporte, com a compra de materiais para a própria graduação e para realização de outras demandas pessoais

que dependem de apoio financeiro. Segundo o item 2.2.8 do Manual de Orientações Básicas, 2006, p. 15, o aluno bolsista deve seguir alguns critérios, um deles é manter bom rendimento no curso de graduação.

O programa tem caráter formativo, então além de ajudar financeiramente os jovens, colabora totalmente para a formação desses estudantes, que lidam diretamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, com isso os bolsistas conseguem desenvolver questões ligadas ao ensino-aprendizagem que muitas vezes não teriam dentro da sala de aula dos seus cursos.

Há grupos PET em diversas áreas e, por mais que a formação seja essencial e primordial, muitos discentes se atentam e dependem da bolsa que recebem para auxílio de suas atividades, e a permanência no programa também está pautada no valor financeiro que é repassado mensalmente. Por mais que o programa traga consigo fatores importantes como o próprio nome, alguns discentes têm necessidades que vão além da formação e às vezes precisam optar em escolher novas atividades em busca de uma remuneração maior, que muitas vezes são os casos dos estágios, que tem melhor remuneração e conseguem oferecer aos alunos uma continuidade de atividades após a formação. Com isso, muitos alunos às vezes já integrantes de um grupo, deixam de fazer parte do programa para iniciar uma nova atividade.

O trancamento, desistência ou abandono do curso também é um fator que impede a permanência do discente no Programa PET, na verdade são fatores que fazem com que o aluno deixe de participar, pois para fazer parte do programa é necessário que o discente esteja matriculado em um curso de graduação, tenha assiduidade e no máximo duas reprovações. Mas os fatores mencionados podem ser encarados como fatores que fazem os alunos se tornarem estatística quando se trata da não permanência de discentes no programa⁴².

PET e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

42 Informações especificadas pelo Manual de Orientações Básicas do Programa PET, 2006, PAG. 20/21.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro⁴³ possui 16 grupos PET e estão divididos em duas categorias, que são os grupos cursos e os grupos interdisciplinares, em que o grupo é formado por estudantes de diversos cursos. Os grupos são: PET Baixada, PET Conexões de Saberes – ITR, PET Dimensões da Linguagem, PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, PET Educação e Humanização em Saúde, PET Engenharia Química, PET Etnodesenvolvimento, PET Física, PET Floresta, PET Geografia, PET História, PET Inclusão, PET Matemática, PET SI, PET Tecnologias de Saúde Aplicadas à Educação Básica e PET Veterinária. Os grupos PET na Rural conseguem promover diversas atividades para a comunidade acadêmica. O mais interessante é a forma como o PET–UFRRJ se organiza, utilizando sempre a integração entre diferentes grupos em prol de realizar atividades em conjunto⁴⁴.

No ano de 2019, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi responsável por sediar o Sudeste PET, que é o encontro dos grupos PET a nível regional, ocorrido entre os dias 19 de março e 01 de abril, no campus de Seropédica. O evento teve como objetivo reunir todos os grupos PET da Região Sudeste e as atividades foram realizadas contando com a organização dos grupos do Rio de Janeiro. Durante o ano de 2018 houve reuniões em que os tutores se responsabilizaram pelas demandas necessárias para que o evento

43

A UFRRJ possui uma aba no site da universidade em que ficam disponíveis os programas que existem na Universidade. Os editais de seleção ficam todos disponíveis, e é obrigatório que sejam divulgados no site oficial da Universidade. O programa na UFRRJ tem uma boa articulação entre a pró-reitoria, os tutores e dos discentes que fazem parte. Como supracitado, o PET conta muito com o trabalho coletivo entre os grupos, e algumas ações feitas por um determinado grupo sempre conta com a ajuda de outros grupos que podem colaborar. Isso evidencia que é possível e necessário que haja a integração dos grupos em prol da manutenção da comunidade acadêmica. Disponível em: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/> Acesso em: 23/03/2020.

44

Grupos PET Rural; Portal de Divulgação das ações dos Programas de Educação Tutorial da UFRRJ, Seropédica, 2019. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/grupospetrural/grupos/pet-educacao-no-campo/> Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

acontecesse. As atividades realizadas se dividiram entre apresentações de trabalhos, exposições, oficinas e assembleias em os *petianos*, junto com os seus tutores, debateram pautas importantes para a educação e para os grupos PET como um todo.

Ser responsável por esse encontro de todos os grupos do programa, de quatro estados, foi/é de suma importância para a instituição como um todo, pois além do espaço ser um meio de encontro, consegue promover diversos tipos de trocas entre os alunos do curso de graduação e a troca entre as atividades relacionadas ao programa. É trazer para o espaço acadêmico produções desses alunos em um programa de total relevância para a comunidade acadêmica como um todo. Foi organizado um site⁴⁵ no qual os participantes tinham acesso às informações do evento, desde a submissão de trabalhos e inscrições, até a organização do espaço onde podiam ficar, e onde as atividades iam ser realizadas.

É de muita importância que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro faça parte do grupo de universidades que possui diferentes grupos PET, pois o programa conta para a formação do sujeito que faz parte, consegue alcançar a universidade como um todo, já que o espaço acadêmico é responsável por diversas ações distintas que conseguem atingir além do corpo docente e discente; consegue alcançar indivíduos que de alguma forma se sentem contemplados com a universidade.

PET Educação do Campo e Movimentos Sociais

O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais teve início no ano de 2012, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e suas principais atividades são voltadas para o desenvolvimento de ações socioambientais, agroecológicas, políticas e culturais, possuindo uma proposta interdisciplinar que envolve estudantes de cursos distintos. O grupo é composto por 20

45 Todas as informações mencionadas estão disponíveis nesse site: <http://www.sudestepet2019.com.br/> Acesso em: 23/03/2020.

discentes, entre alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Pedagogia, sendo 12 Bolsistas e 8 discentes colaboradores, que são voluntários e não recebem a bolsa mensal. No entanto, esses colaboradores são todos registrados no site e fazem parte oficialmente do grupo. O grupo possui um tutor que coordena as atividades e auxilia na elaboração de questões que estão ligadas ao programa⁴⁶.

O perfil do grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais está pautado na realização de atividades de ensino, construção de projetos a serem desenvolvidos em escolas do campo e produções acadêmicas pautadas na elaboração, construção e apresentação de artigos e pesquisas. O grupo tende a realizar as atividades em dois formatos, no coletivo e de forma individual ficando a critério do *petiano* a forma que irá desenvolver suas atividades. Todas as atividades têm orientações do tutor e sempre há reuniões coletivas para apresentar o que cada um está produzindo. A relação sempre é coletiva, pois mesmo que um membro do grupo opte por desenvolver seu projeto de forma individual, todos sempre contam com a participação coletiva no seguinte aspecto, o espaço de produção sempre está aberto, então mesmo que algum discente esteja desenvolvendo sua atividade em um espaço diferente dos demais, todos estão convidados a participar, a contribuir com o que está sendo proposto.

Nas reuniões sempre há uma rodada de falas, no qual cada membro compartilha as atividades que está realizando no semestre. No início do período todos disponibilizam seus projetos, que podem ser modificados semestralmente, ou seja, não necessariamente os membros devem ou precisam ficar com a mesma atividade. Com isso, todos conseguem ter acesso ao que o parceiro está construindo, seja um projeto em curto ou longo prazo. Esse projeto tem uma estrutura, no qual o discente organiza a forma que vai produzir naquele semestre. Há a necessidade da realização de relatórios, a fim de informar as atividades que estão ou vão ser realizadas e os eventos que os membros participaram, suas produções e toda construção dentro do período.

46 Disponível: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/programas/programa-de-educacao-tutorial-pet/> Acesso em: 10/02/2020.

Todos os membros têm uma carga horária de 20 horas, para organizar e aplicar suas atividades. O PET Educação do Campo e Movimentos Sociais estimula a produção de artigos, trabalhos e apresentação em seminários, semanas e congressos. Os discentes procuram sempre o envolvimento com ações voltadas a questões que estão relacionadas com o grupo em si.

Escolhi o grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais⁴⁷ para realizar uma pesquisa por meio de questionário, e essa entrevista contou com a colaboração de *petianos* que discorreram sobre algumas questões voltadas para sua formação acadêmica e a participação no programa, já que esse trabalho tem como objetivo evidenciar as Juventudes Universitárias e as contribuições desses discentes para o espaço acadêmico. A entrevista realizada contou com a ajuda de 4 integrantes do grupo (sendo eles bolsistas): 2 alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e 2 de Licenciatura em Pedagogia. A faixa etária está compreendida em 22 e 24 anos, com 3 pessoas do gênero feminino e 1 do gênero masculino, a fim de correlacionar questões que estão ligadas desde a formação, com um grupo social e a vida como jovens universitários.

A entrevista foi realizada com estudantes pertencentes a Licenciatura em Pedagogia e à Licenciatura em Educação do Campo, e trouxe algumas reflexões diante a questão da formação e da participação desses dois cursos distintos no programa. Com toda a questão de sucateamento da educação que enfrentamos em nosso país, a importância desse grupo especialmente é um exemplo de resistência e de valorização da educação como área de conhecimento. Como supracitado, o grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais é um grupo que abrange cursos distintos e isso gera uma visão bem importante dentro da nossa instituição de ensino.

O curso de Pedagogia foi criado no ano de 2007, pouco antes do REUNI, e é um curso noturno que promove a participação de pessoas com outras atividades durante o dia no espaço acadêmico, construindo uma formação. O curso de Pedagogia surgiu com diferentes objetivos e um deles

47 Informações sobre o grupo disponível em: <http://r1.ufrj.br/grupos-petrural/grupos/pet-educacao-no-campo/> Acesso em: 23/02/2020.

é a formação de docentes para educação básica. O curso está localizado no Instituto de Educação e por muito tempo contou com uma conjuntura bem específica referente ao grupo de acesso de pessoas a esse curso. No caso de pessoas mais velhas que durante o dia trabalhavam e não se envolviam muito com o espaço acadêmico, só estavam presentes naquele espaço para cumprir as questões ligadas à formação.

Ao passar dos anos isso foi mudando e atualmente vemos como o curso de Pedagogia vem modificando seu perfil, principalmente por nossa atual conjuntura política. Os alunos de licenciatura se veem muito mais à frente das questões políticas e assim não é diferente no curso de Pedagogia. Os discentes são bem mais novos ao tratar de faixa etária, muitos são envolvidos com programas de ensino, com ações dentro do espaço acadêmico⁴⁸.

A participação de alunos do curso de Pedagogia no programa evidencia uma questão muito importante para construção do grupo e da formação educacional desses discentes, principalmente no que se trata da conscientização desses alunos em relação ao que o grupo aborda, as questões que estão ligadas à participação e à permanência desses alunos, tanto no curso quanto no programa. O acesso desses alunos é por meio do vestibular ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), é um curso anual com 40 vagas e no programa há 5 participantes do grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, sendo 3 bolsistas do 8º período e 2 não bolsistas do 2º período. Ter esse quantitativo de certa forma é muito importante, tanto para o grupo quanto para o curso, pois visibiliza a participação desses alunos em um programa que lida com o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo diretamente para o desempenho do curso e principalmente a participação desses alunos em atividades promovidas pelo programa.

Por ser um curso noturno, muitos alunos só chegam para suas aulas e vão embora, como as aulas vão das 18 até as 22 horas, alguns alunos não conseguem explorar, conhecer e se envolver com o espaço acadêmico da forma

48 O curso dispõe de um blog onde contém informações sobre o curso, disponível em: <https://pedagogiadaurjr.blogspot.com/> Acesso em: 20/03/2020.

que outros discentes, por exemplo, de um curso integral, conseguem fazê-lo de maneira mais abrangente. Isso é uma grande problemática, porque muitos alunos ficam isolados somente à sala de aula, sem ter o contato com o que a universidade pode oferecer além do ensino, e isso é um fator que influencia diretamente na formação profissional desses alunos, até os discentes que não possuem outras atividades durante o dia e só estudam acabam reproduzindo esse comportamento sem saber o que a universidade pode oferecer.

O PET é um programa que consegue modificar essa questão, pois como os alunos lidam com diferentes atividades, sempre em contato com outros espaços de formação, consegue estimular esses alunos a estarem mais no espaço acadêmico, que é um fator que influencia totalmente no desempenho desse discente, dentro e fora da universidade.

O curso Licenciatura em Educação do Campo tem características bem distintas para o complexo acadêmico e reafirma questões muito importantes para esse espaço de formação. É um curso extremamente diferente pelo que pode oferecer e pelo que reafirma em suas ações, sejam elas sociais, políticas ou educacionais. Esse curso foi criado em 2014, é um curso bem novo na instituição e tem objetivo de formar docentes para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio de escolas do campo. É um curso ofertado em modalidade presencial em regime de alternância, dessa forma os alunos compreendem sua formação em tempo-escola, no qual os discentes têm as aulas na universidade, projetos e pesquisas e o tempo comunidade, quando desenvolvem projetos em seus espaços de vivência e atuação. O curso dá prioridade à formação⁴⁹ de agricultores familiares, camponeses, grupos tradicionais, indígenas e quilombolas, e o processo seletivo para entrada no curso é externo, feito pela própria instituição de ensino.

Assim como qualquer outro curso da universidade, a Licenciatura em Educação do Campo conta com os programas de apoio à formação, que a instituição oferece a todos os cursos de graduação. O curso ainda passa

49 Licenciatura em Educação do Campo, disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/> Acesso em: 20/03/2020.

por alguns desafios, e muitos discentes trazem consigo uma questão muito relevante para a própria história do curso, que é a relação desses alunos com problemáticas do cotidiano, e isso faz com que o curso tenha a relação entre a formação acadêmica e a formação cidadã desses indivíduos. Ter a relação com a instituição de educação superior e o campo mostra que há uma relação entre o saber formativo e o saber popular, pois muitos desses alunos trazem vivências que são essenciais para construção do próprio espaço acadêmico.

A participação desses alunos no grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais mostra duas vertentes que são essenciais na construção do saber e na formação de cada um, como a importância do grupo para o próprio curso de Licenciatura em Educação do Campo, já que o programa contempla de certa forma questões que estão ligadas ao viés do curso, traçando um paralelo entre Educação do Campo e outras teorias e práticas da área da Educação/Humanidades. Os alunos desse curso se dedicam a estarem próximos ao programa por se identificar com as questões que são desenvolvidas. Os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia já estão frente a outra questão, que é como o grupo consegue desencadear fatores ligados ao que se desenvolve com os membros e o que é visto no currículo do curso, de certa maneira o programa é capaz de despertar um olhar mais questionador frente à formação do curso de Pedagogia, pois este não consegue, de maneira efetiva, abordar questões ligadas ao contexto que a educação do campo enfrenta⁵⁰.

Com a palavra: Bolsistas do Programa PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

As entrevistas foram realizadas com bolsistas⁵¹ do Programa PET

50 Licenciatura em Educação do Campo, disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/> Acesso em: 20/03/2020.

51 Os estudantes / bolsistas entrevistados para este trabalho são identificados por consoantes maiúsculas, atendendo ao pedido de não divulgar seus nomes, garantindo o anonimato das respostas.

Educação do Campo e Movimentos Sociais, e com o Professor Igor Simoni que rememorou algumas vivências quando era bolsista do Programa PET, na Universidade Federal de Brasília (UNB), e hoje como atual tutor do Grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais. As perguntas se diferem, mas busco fazer um link entre essas entrevistas. Esse momento consistiu em evidenciar como é a percepção dos bolsistas que fazem parte do programa, de maneira que possamos analisar as questões que estão ligadas à formação desses alunos e a relevância desse programa no espaço acadêmico. Foram feitas 6 perguntas em formato de entrevista gravada, todas transcritas e organizadas para subsidiar a análise.

A primeira pergunta feita foi “*Qual a principal contribuição do Programa PET para sua formação acadêmica?*”, com o objetivo de compreender como os *petianos* enxergam a contribuição do programa para sua formação acadêmica, tendo em vista que essa pesquisa pressupõe que os bolsistas conseguem de alguma forma, trabalhando com o ensino, a pesquisa e a extensão, colaborar diretamente para o desenvolvimento e aprimoramento do espaço acadêmico. Na primeira pergunta, os bolsistas relatam que há diversas contribuições, e nas respostas podemos evidenciar a importância do programa no desenvolvimento acadêmico desses alunos, o incentivo à pesquisa, a participação dos *petianos* em outros espaços de formação (fora da universidade), e com isso o desenvolvimento de projetos que possibilitam essa participação no Programa voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão.

O entrevistado “A”, 23 anos, estudante de Licenciatura em Educação do Campo, respondeu que: “A principal contribuição foi curricular, através do PET eu pude estar desenvolvendo diversos trabalhos e apresentando esses trabalhos em Congressos Nacionais e Internacionais, o que preencheu meu currículo.”. Esse é um fator muito relevante e é um dos objetivos do programa segundo o Manual de Orientações Básicas do PET, 2006. Com isso, é importante salientar que o programa consegue contribuir na formação dos alunos de diversas formas, principalmente no que tange a relação entre sua vida social e sua vida acadêmica. Já a entrevistada “C”, também aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 24 anos, moradora do

alojamento da instituição respondeu:

A partir do Programa PET, ou seja, através dele tive mais incentivo para a pesquisa, ensino e extensão de tal maneira que muitas das atividades acadêmicas que foram proporcionados pelo PET tiveram importância singular na minha formação tanto humana quanto acadêmica. A principal contribuição do programa é o incentivo a pesquisa e como consequência disso a inserção em espaços de formação.

A fala demonstra que o programa consegue se relacionar com a vida acadêmica e pessoal, e como a articulação do ensino, pesquisa e da extensão estão presentes na formação desse sujeito.

Na segunda pergunta foi perguntado *“Por que você escolheu participar do Programa PET Ed do Campo e Movimentos Sociais, tendo em vista que existem outros programas dentro da Universidade?”*, e as respostas tiveram a ver com motivações diferentes que conseguem evidenciar o interesse dos *petianos* com a educação do campo, que enfrenta grandes desafios perante a estrutura educacional no nosso país. Assim, temos a consciência da importância desse grupo, uma vez que os discentes começam a enxergar a importância desse programa sob diferentes aspectos, principalmente para a comunidade acadêmica. Os alunos da Licenciatura em Educação do Campo relataram que suas participações no grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais está relacionado com o curso, porque de uma certa forma há muitas questões semelhantes entre o que recebem na graduação e o programa.

Porque eu sou estudante de Educação do Campo, então nos é ofertado logo assim que entramos na Universidade, que abrem as bolsas, avisam a gente. Na verdade eu nem sabia da existência de outros grupos PET, o primeiro que eu fiquei sabendo foi o

de Educação do Campo. E por isso eu escolhi, por ser do curso e ser o primeiro que fiquei sabendo. (Entrevistado A - 23 anos, estudante de Licenciatura em Educação do Campo).

O Programa PET Educação do Campo e Movimentos Sociais é o que mais me identifico visto que sou estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo e que o programa abrange a linha de pesquisa com a qual me identifico e me sinto pertencente. (Entrevistada C - aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 24 anos).

Em outra parte da entrevista, a entrevistada “B”, aluna do curso de Pedagogia, 23 anos, residente da Zona Oeste do Rio de Janeiro, cita: “[...] você se torna uma pessoa muito mais autônoma dentro da universidade, muito mais crítica, e começa se ver de uma outra forma. E começa a ter um perfil completamente diferente dos outros alunos”.

Com isso, é possível perceber que o programa consegue estimular de várias formas o desenvolvimento do aluno que participa do grupo. Segundo o Manual de Orientações Básicas (2006, p. 8), um dos objetivos específicos é: oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um professor crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social da educação superior. Em relação ao tutor, é possível notar em sua fala que vivenciou experiências similares às experiências vivenciadas hoje pelos alunos do grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais. O docente relata:

PET me abriu portas pra tá em contato com laboratórios, com atividades de campo, vendo os trabalhos dos meus colegas, podendo assistir seminários, então me ajudou a crescer no ponto de vista acadêmico. Hoje claro que minha visão como docente tutor é diferente da que eu tinha antes, pelo amadurecimento natural

mesmo, mas em termos de identidade com as causas populares, isso não mudou, sempre foi muito forte na minha vida, hoje me considero bastante realizado podendo ser docente de um curso de Licenciatura em Educação do Campo e tendo essa oportunidade de trabalhar como tutor do grupo PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

A terceira pergunta foi baseada em um fator que é muito relevante quando se trata da permanência desses alunos nas instituições de ensino público, uma vez que sabemos o valor financeiro destinado pelo programa aos discentes que fazem parte dos grupos PET, ou seja, os bolsistas. Mensalmente recebem uma bolsa no valor de 400 reais, e essa bolsa é homologada pelo tutor, que fica responsável em liberar a verba para os participantes do programa. Considerando a vulnerabilidade social enfrentada por muitos estudantes, essa bolsa auxilia os alunos em suas demais atividades. Assim, a terceira pergunta foi: *“Você continuaria no Programa (PET) caso não houvesse a bolsa/ caso não fosse bolsista?”*, e os 4 estudantes responderam que sim, uma vez que o programa contribui diretamente para o desenvolvimento desses alunos na formação acadêmica. A pergunta foi feita principalmente para saber se os alunos enxergam o quanto o programa é capaz de ajudar não só financeiramente, mas ainda na formação como um todo. Na visão dos discentes que responderam, a bolsa é importante, mas não é a única condição para permanecer no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Sim, continuaria. Participei do Programa Filosofia Para Crianças durante 6 meses sem bolsa e foi uma das melhores experiências que tive como graduanda na Universidade. A bolsa é um recurso de suma importância para os estudantes do campus, não há como negar. Mas, para, além disso, o estudo que podemos desenvolver em tais programas nos permite crescer e evoluir em nossa formação. (Entrevistada D – Estudante do curso de Pedagogia, 22 anos, Integrante do Centro Acadêmico de Pedagogia).

Nessa resposta é possível notar que a entrevistada traz outra experiência, que foi voluntária, e que também contribuiu para sua formação. Isso faz com que possamos perceber que a bolsa é importante, mas não se sobrepõe, o que a participação é capaz de promover.

A quarta pergunta foi “*Como você visibiliza as contribuições do PET para Universidade UFRRJ?*”, com intenção de provocar um pensamento reflexivo nos estudantes que fazem parte do programa, já que toda produção precisa ser expandida a comunidade acadêmica, gostaria de captar como eles e elas percebem essa abrangência de suas atividades. O programa é capaz de contribuir de várias formas para a Universidade, tendo em vista que é essencial desde para a formação do sujeito que faz parte dos grupos. O que é levado em consideração nas entrevistas é que todos os *petianos* responderam que as contribuições estão ligadas à extensão, ou seja, as atividades que são desenvolvidas pelos alunos em prol de outros espaços que não seja a universidade.

Sempre vejo estudantes de diversos “PET’s” desenvolvendo atividades no campus da Universidade para toda a comunidade acadêmica, fazendo estudos e pesquisas que levam o nome da Universidade para outros Estados. Esse é o tipo de contribuição que apenas programas como o PET proporcionam, atendendo ao eixo Ensino, Pesquisa e Extensão que a UFRRJ se enquadra. (Entrevistada D - Estudante do curso de Pedagogia, 22 anos, Integrante do Centro Acadêmico de Pedagogia).

Eu acredito que o PET contribui muito pra Rural no aspecto de extensão, porque pesquisas é a carga das pessoas do PIBIC, e o ensino já tem o PIBID e o Residência, mas questão da extensão, dos projetos de extensão pra comunidade em torno da universidade, eu acho que o PET é um programa que contribui muito pra isso. Por exemplo, o PET Veterinária faz o

“Saúde Global”, lá em Seropédica [...]. (Entrevistada B – Aluna do curso de Pedagogia, 22 anos).

Alguns projetos são desenvolvidos em escolas, colégios, e até mesmo por meios de ações sociais ao redor do campus, como o “Saúde Global” citado por uma das entrevistadas. Essas atividades são compreendidas como uma forma de levar o nome da instituição e do programa.

Como o PET tem objetivo de unificar o ensino, a pesquisa e a extensão, as contribuições do programa para a universidade estão pautadas nessa questão, já que devemos pensar que, de certa forma, os bolsistas precisam elaborar suas atividades para aplicar. As instruções do tutor implicam diretamente nessas contribuições, já que as orientações são necessárias para que as atividades sejam desenvolvidas. A permanência também é citada em uma das entrevistas, tendo em vista que o programa consegue manter um aluno desenvolvendo diversos tipos de atividades e contribuindo para a não evasão nas instituições de ensino superior.

A quinta pergunta referente ao PET busca fazer referência às percepções pessoais de cada aluno, para que estes expusessem as mudanças ocorridas durante todo o processo de participação no programa. Assim, propus pensarem como o PET é/foi capaz de proporcionar modificações frente ao que o discente construía/ desenvolvia antes de fazer parte do programa. A pergunta feita foi “*Quais mudanças você destaca em seu processo acadêmico antes de fazer parte do Programa?*”. Os bolsistas conseguem compreender que algumas mudanças ocorreram durante a participação no programa, mesmo todos ainda estando ativos. Os integrantes do grupo relataram que não tinham noção do que era o mundo acadêmico, falaram que a participação no programa contribuiu para a participação de eventos acadêmicos que proporcionaram a conscientização do ser pesquisador e, com isso, as produções de trabalhos em prol do desenvolvimento da comunidade acadêmica.

Basicamente é que antes do programa eu me via

como uma aluna qualquer dentro da universidade e depois do programa eu realmente me vejo como uma aluna de universidade pública porque foi a partir do programa que eu comecei a ir a congressos fora do Rio de Janeiro, e foi aí que eu comecei realmente ver a diferença de ser aluna de uma universidade pública e me comparando com minhas amigas que estudam em universidades privadas e é basicamente isso, foi meu papel de conscientização de uma estudante de universidade pública federal de excelência, que através de um programa de excelência, me coloquei como meu de consciência como pesquisadora. (Entrevistada B – Aluna do curso de Pedagogia, 22 anos).

A sexta pergunta foi feita referente ao contexto geral da vida dos *petianos*, de modo que pudéssemos trazer para a pesquisa uma questão que muitos discentes enfrentam, que são as dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico. Todos passam por desafios que muitas vezes podem ocasionar a desistência da graduação, e por isso foi perguntado: “*Qual seu maior desafio pessoal na Formação Acadêmica?*”, e as respostas se coincidem principalmente com relação à moradia, dois entrevistados moram no alojamento, por suas casas familiares serem bem distantes da universidade. O entrevistado “A”, 23 anos, estudante de Licenciatura em Educação do Campo, fala sobre a distância da sua casa, que é um desafio encontrado durante o seu percurso acadêmico.

A entrevistada “B”, também de 23 anos, moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro, aluna de Pedagogia, relata sobre se manter na universidade, que é uma questão pautada no viés socioeconômico, uma questão que leva muito alunos a desistirem da sua formação. A entrevistada “C”, 24 anos, que também fica no alojamento por morar muito longe de casa, estudante de Licenciatura em Educação do Campo, também fala sobre a questão de morar longe e conseguir se manter; e finalizando, a entrevistada “D”, 22 anos, integrante do Centro Acadêmico de Pedagogia, estudante do curso de Pedagogia, traz uma questão bem diferente que perpassa pela sua identidade, que é conciliar a ciência e a arte, que faz parte de sua vida.

As entrevistas são as fontes essenciais para este trabalho, pois por meio delas conseguimos evidenciar a importância do programa para a formação acadêmica e cidadã dos discentes que fazem parte do grupo. Ao ouvir suas histórias e percepções sobre a formação acadêmica, sobre ser jovem universitário na UFRRJ, evidenciamos que os bolsistas conseguem ter uma percepção do que foi modificado ao entrar no programa e ainda conseguem enxergar questões que estão ligadas à comunidade acadêmica.

Considerações Finais

O apoio institucional é um fator que contribui para a permanência dos jovens na universidade e interfere na composição da categoria social *juventude universitária*. É necessário reafirmamos sempre que a educação pública de qualidade é um direito que deve ser direcionado a todos os indivíduos pertencentes a nossa sociedade, e com isso reconhecemos a importância das políticas públicas de acesso à educação. Há uma problematização quanto ao dever do Estado referente essa questão mencionada, como as condições de vida podem ser modificadas uma vez que um sujeito começa ter o acesso aos espaços acadêmicos. O Programa de Educação Tutorial – PET, criado com objetivo de apoiar atividades que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, articulando questões ligadas à formação acadêmica e cidadã, tem atendido muitos jovens que chegam à universidade sem saber como funciona uma academia e tendo uma visão restrita da formação superior.

O Programa PET Educação do Campo e Movimentos Sociais assumiu um papel indiscutível na vida dos discentes que fazem parte, assim como para mim, bolsista ativa no PET. As minhas motivações acadêmicas se modificaram tais quais começaram a ultrapassar o teor formativo e começaram a visibilizar causas ligadas às discussões que o grupo desenvolve. A juventude universitária precisa de assistência, a configuração de acesso a esses espaços vem se modificando, vem se tornando mais diversificado, e ter um programa como esse em instituições de nível superior é extremamente satisfatório para o alcance da qualidade social do ensino em todos os níveis.

É notório que o PET é fundamental nas instituições de educação superior e como reflete na vida e na formação dos discentes. Independentemente do tempo que o aluno permaneça no grupo, conseguimos visualizar que de certa forma as contribuições de troca para a universidade são essenciais, no que tange a vida acadêmica e as produções para a comunidade.

Referências Bibliográficas

Grupos PET Rural; **Portal de Divulgação das ações dos Programas de Educação Tutorial da UFRRJ**, Seropédica, 2019.

Disponível em: <http://r1.ufrj.br/grupospetrural/grupos/pet-educacao-no-campo/> Acessado em: 14/01/2020.

[Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; 2016 – 2019.](#)

Disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/>

[Acesso em 14 de janeiro de 2020.](#)

Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: <http://institutos.ufrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/> Acesso em: 20/03/2020.

Ministério da Educação; Secretaria de Educação Superior; Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior; Coordenação Geral de Relações Acadêmicas de Graduação. “**Programa de Educação Tutorial (PET), Manual de Orientações Básicas**”. Brasília, Dezembro de 2006.

Ministério da Educação, **Legislação- PET**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/legislacao> Acesso em: 07 de janeiro 2020.

CAPÍTULO VI

BREVE HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Gabriela Pereira Galdino⁵²

Andrea Sonia Berenblum⁵³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização da história da concepção escolar de alfabetização no Brasil, desde a educação jesuítica até a perspectiva histórico-cultural. A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter bibliográfico. A literatura consultada mostra que no Brasil a educação institucionalizada surge com traços de educação de elite e de exclusão, com o objetivo claro de imposição e negação cultural, e que os contextos culturais, econômicos, sociais e políticos resultaram na mudança da concepção de alfabetização ao longo da sua história e, com isso, métodos e teorias emergiram no campo da educação.

Palavras-chave: História da alfabetização; Métodos; Letramento.

52 Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. E-mail: gabrielapereiragaldino@gmail.com

53 Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: andyblum@uol.com.br

Introdução

Segundo Maciel (2008), é recente o interesse dos pesquisadores pelo estudo da história da alfabetização no país, visto que o problema do analfabetismo sempre foi considerado como um dos fatores de subdesenvolvimento do Brasil, muitas vezes abordado como uma doença que impedia o desenvolvimento econômico. Sendo assim, os trabalhos de investigação ocupavam-se em estudar o analfabetismo e os dados estatísticos que punham de manifesto os números de pessoas analfabetas existentes no país em diferentes períodos históricos.

Até a década dos anos de 1940, o formulário do Censo definia o sujeito como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o seu nome, as pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho, e assim eram considerados alfabetizados. A partir dos anos 40, o formulário do Censo passou a usar outra pergunta para poder incluir as pessoas na condição de analfabetos ou alfabetizados, perguntava se a pessoa sabia ler e escrever um bilhete simples. Essa mudança de parâmetro indica uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, da ideia de que a alfabetização está em íntima relação com o letramento (SOARES, 2009).

As últimas décadas do século XX marcaram um crescimento bibliográfico e acadêmico na área da alfabetização. Até meados da década de 1980, estudo e pesquisas sobre essa temática, voltavam-se quase exclusivamente para os aspectos psicológicos e pedagógicos, ou seja, quase exclusivamente para os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, os aspectos fisiológicos e neurológicos, os pré-requisitos para a alfabetização e para os métodos de alfabetização. (MACIEL, 2008, p.229).

A alfabetização é um campo interdisciplinar, não se limita apenas aos diversos métodos de alfabetização utilizados em diferentes momentos históricos, também possui relação estreita com a escolarização, com o desenvolvimento econômico e com as políticas públicas. No Brasil, a partir de 1980, os estudiosos começaram a discutir o conceito de alfabetização a partir de abordagens menos técnicas e metodológicas e mais preocupadas com os processos de aprendizagem e com os usos sociais da linguagem escrita, analisando a sua relação com as condições culturais, sociais e políticas.

A educação jesuítica na América Portuguesa

Com a chegada dos jesuítas⁵⁴, em 1549, inicia-se na América Portuguesa o processo da história da alfabetização, mais conhecido como “o ensino de primeiras letras”. A preocupação dos padres dessa ordem religiosa era estabelecer escolas e ensinar os indígenas e filhos dos colonos a ler, escrever, a contar e a cantar.

Em um primeiro momento, existiu a necessidade de alfabetizar os nativos na língua portuguesa, para então transmitir a doutrina católica, uma vez que o objetivo do ensino jesuítico era catequizar e instruir os povos indígenas e filhos de colonos, de modo que viesse a aumentar o número de fiéis. A ordem jesuítica assumiu a responsabilidade da educação no Brasil Colônia durante 210 anos, inclusive quando esta foi voltada para a elite.

Os colégios jesuíticos eram missionários, tinham o intuito de formar sacerdotes assim como formar jovens para estudar na Europa. Sendo assim, eles se dedicaram à educação da elite da colônia de Portugal (LIBÂNEO, 2005).

54 Os jesuítas são padres pertencentes à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica, criada na França, em 1534, que tinha como objetivo principal a pregação do evangelho pelo mundo e desembarcou no atual território brasileiro em 1549.

A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios se voltam para os filhos dos colonos, sendo os jesuítas responsáveis pela educação das elites da colônia durante dois séculos seguintes. Mesmo que os jesuítas tenham concentrado sua política educacional na educação de uma elite religiosa, eles iniciaram com a alfabetização dos filhos dos índios e dos colonos. Dessas atividades surgiram dois tipos de escolas: a escola de ler e escrever e o colégio. A escola de ler e escrever limitava-se a ensinar aos meninos boas maneiras e a técnica da leitura e da escrita. O colégio era o seminário, e ensinava-se principalmente Moral, Filosofia e Línguas Clássicas. Depois, podia-se estudar Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra, dirigida pelos jesuítas. (CAVALCANTE, 2015, p.5).

A alfabetização no período Colonial não era prioridade de instrução para todos os cidadãos, as meninas eram instruídas somente quanto aos afazeres domésticos, e as crianças negras escravizadas não tinham acesso ao ensino.

As atividades dos jesuítas na educação deram origem a dois tipos de escolas: a escola de ler e escrever e o colégio; sendo os primeiros registros do ensino da alfabetização institucionalizada no país. Segundo Rosário e Melo (2015), as escolas de ler e escrever e os colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigavam a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas e os filhos dos colonos brancos.

Os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil Colônia. No campo da alfabetização, os padres contribuíram principalmente com o curso elementar, porque era nesse curso que se ensinava as primeiras letras (ler, escrever e contar). O curso elementar durava um ano e nele eram cultivadas qualidades como a perseverança, a disciplina e a atenção. Assim, os alunos desenvolviam traços de caráter considerados fundamentais ao futuro sacerdote e ao cristão leigo. O ensino jesuítico de caráter religioso perdurou por mais de dois séculos, tendo fim somente com a expulsão dos

padres jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal. Os padres foram expulsos porque para Pombal a ordem dificultava a implantação de ideais iluministas, instruindo os alunos com a educação religiosa. Assim, enquanto a Ordem Jesuítica atendia aos interesses da fé, o primeiro-ministro de Portugal atendia aos interesses do Estado. Pombal, com o intuito de adaptar a legislação de Portugal na sua maior colônia, tentou a construção de um sistema público de ensino, porém essa reforma só ocorreu após trinta anos da expulsão da ordem. (SILVA & GALDINO, 2018).

Os métodos na história da alfabetização

No Brasil, a história da alfabetização escolar ganha mais visibilidade se abordamos a história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vem se gerando disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um antigo problema educacional, o fracasso na aprendizagem de muitos alunos. Iniciou-se, então, uma polêmica entre partidários do novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação, com algumas divergências internas que se referiam a pequenas variações nas metodologias propostas.

De acordo com Mortatti (2006), podemos compreender a história dos métodos de alfabetização no Brasil a partir de quatro momentos. Em um primeiro momento, especificamente no final do período Brasil Império, as poucas escolas que existiam careciam de organização no ensino. Essa precarização se estendia também ao material utilizado para o ensino da leitura. Era o início do ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e a partir da prática da cópia de documentos manuscritos também.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome

das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006 p.5).

Em 1876, foi publicada em Portugal uma cartilha intitulada “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, elaborada pelo poeta João de Deus. O material contido nessa cartilha foi amplamente divulgado em algumas províncias como São Paulo e do Espírito Santo. O método então chamado de “João de Deus” tinha como ponto de partida iniciar o ensino da leitura pela palavra, para posteriormente analisá-la pelos valores fonéticos das letras, assim analisa Mortatti (2006)

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Muitos consideram esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (p.6)

Nesse primeiro momento, inicia-se uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” (método de marcha analítica) e os defensores

dos métodos sintéticos. No segundo momento, houve a institucionalização do método analítico. Em 1896 foi criado o Jardim da Infância da Escola Modelo Anexa, em São Paulo. Os alunos normalistas dessa escola começaram a utilizar o então inovador método analítico. Os professores formados por essa escola iniciaram a propagação do método analítico para outros estados do país. Esse método compreende o ensino da leitura iniciada pelo “todo” para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Entretanto, diferentes significados foram atribuídos ao método porque dependia do que os professores e defensores compreendiam por “todo”, poderia ser compreendido como começar o processo a partir da palavra, a sentença ou a historieta. Segundo Frade (2007),

Um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. (p.35)

Nessa disputa de métodos, houve um terceiro momento, no qual os professores favoráveis ao método analítico buscaram conciliar o método analítico ao sintético para ensinar a ler e a escrever. Sendo assim, as cartilhas passaram a ter como base os métodos denominados “mistos ou ecléticos”, que é a junção do analítico com o sintético. O método misto foi então considerado mais eficiente. Já o quarto momento é marcado pela desmetodização e pelas influências do construtivismo na alfabetização.

As influências do construtivismo na história da alfabetização

Após a década de 1980, as cartilhas permaneceram nas salas de aula. No entanto, um novo discurso acadêmico começou a circular entre os/

as professoras/professoras alfabetizadoras/as. Esse discurso tem origem nas pesquisas realizadas inicialmente pela argentina Emilia Ferreiro, durante o seu curso de doutoramento com orientação de Jean Piaget na Universidade de Genebra, Suíça. As pesquisas resultaram no livro *A Psicogênese da Língua Escrita* (1986), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

As pesquisadoras objetivavam contribuir para a melhoria dos índices de alfabetização de alguns países subdesenvolvidos, uma vez que suas pesquisas apontaram que quanto mais pobre o país era, maior a dificuldade para alfabetizar. Os professores no Brasil se tornaram alvo do fracasso na aprendizagem de seus alunos, sendo assim, faziam cursos para encontrar resultados positivos nas práticas de alfabetização.

Após os anos de 1990, além da formação inicial, professores, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passaram a ser assediados com cursos de capacitação. Afinal, se a educação ia mal, o principal responsável, o Estado, com sua vertente neoliberal, empenhava-se por responsabilizar o professor que, na visão estatal, era mal formado e incapacitado tecnicamente e, por isso, não conseguia alfabetizar as crianças que tinham acesso aos bancos escolares. De acordo com dados do IBGE, apenas 83,8% dos educandos concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental no tempo previsto; os demais 16,2% reprovavam ou evadiam antes de chegarem à antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). (MELO; MARQUES, 2017, p.9).

O construtivismo entende que a aprendizagem da língua escrita é construída pela criança por meio de suas relações e aproximações com o objeto de conhecimento, que aqui é a escrita. Para Ferreiro e Teberosky, o sujeito cognoscente é o indivíduo que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses e reorganiza. Assim, os autores Melo e Marques (2017) sintetizam o processo de construção das crianças em

relação ao domínio da língua escrita e desenvolvem as hipóteses construídas pelas crianças referentes às formas como a escrita representa a fala, que são apresentadas no livro de Ferreiro e Teberosky.

Inicialmente em uma fase silábica sem valor sonoro, a criança utiliza uma letra para cada sílaba; entretanto, não há correspondência do grafema com o fonema. Posteriormente, a criança passa a relacionar a vogal ou a consoante da sílaba e, assim, utiliza uma letra para cada sílaba da palavra que pretende grafar, sendo esta uma das letras correspondente à sílaba. Em uma fase intermediária, chamada de silábica alfabética, ora a criança faz uso de apenas uma letra para cada sílaba, ora utiliza-se de todas as letras que a compõem. Finalmente, a criança atinge a hipótese alfabética que, apesar de não apresentar uma escrita ortograficamente correta, é de total entendimento para aqueles que buscam seu significado. (p..334).

Assim, podemos entender com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky que as crianças, independente da sua classe social, observam o mundo no qual estão inseridos, ou seja, o mundo da escrita. Sendo assim, antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já possuem relação com a escrita e a partir desse contexto começam a elaborar hipóteses sobre as formas particulares de conceber a relação entre escrita e fala.

Podemos dizer que a grande contribuição revolucionária do construtivismo na alfabetização foi deslocar o foco do como se ensina para o como se aprende. O construtivismo nos lembra que a criança participa de uma sociedade letrada, a educação não acontece só na escola, e a língua escrita precisa ser ensinada juntamente com seus significados sociais. Nenhum método vai salvar um país dos altos índices de analfabetismo, mas sim qualificar os professores para que esses saibam construir junto aos seus alunos o melhor caminho possível para conseguir aprender com significado.

Letramento: surge um novo conceito

Em meados dos anos de 1980, com a necessidade de nomear as práticas avançadas de leitura e escrita, surge na literatura acadêmica no Brasil o uso do termo “letramento”. De acordo com Bordignon e Pain (2017), o termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil, em 1986, pela pesquisadora Mary Kato em seu livro intitulado “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. O termo letramento também apareceu em 1995 nos livros “*Os significados do letramento*”, organizado por Angela Kleiman, e na obra “*Alfabetização e Letramento*”, de autoria de Leda Verdiani Tfouni.

O letramento refere-se à capacidade do sujeito colocar-se como autor do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também com a oralidade. Letrar e alfabetizar, para alguns autores, configuram-se enquanto dois processos indissociáveis; porém, distintos. Magda Soares afirma:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2009, p.14).

Sendo assim, entendemos que ser alfabetizado e letrado é dominar o sistema alfabético e ortográfico e compreender o uso efetivo da língua escrita materna em práticas sociais. Podemos dizer então que a alfabetização é aprender o código escrito e o letramento é a inserção do sujeito na cultura escrita.

Muitas pessoas passam pela educação escolar e aprendem apenas a ler e escrever algumas palavras, sem entender os sentidos do texto. A alfabetização inicial já deveria cumprir essa função, sem precisar construir um novo termo (letramento) que envolva o papel social que as práticas alfabetizadoras já deveriam considerar. Muitos alunos acabam tendo que abandonar a escola, tendo desenvolvido um nível rudimentar de alfabetização, sem alcançar o letramento. Por esse motivo, alfabetização e letramento se tornam processos diferentes, entretanto complementares, interdependentes e indispensáveis. A educação escolar precisa garantir que ambos os processos caminhem juntos, para realizar práticas pedagógicas significativas.

O termo letramento vem sendo considerado necessário, uma vez que se observa o termo alfabetização muito relacionado a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler. Esta visão está, de um modo geral, ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala. (GOULART, 2001, p.7).

Posto isto, o letramento se torna produto da participação dos sujeitos em práticas sociais que fazem uso da escrita como um sistema que envolve tanto a tecnologia do seu domínio quanto as práticas sociais de escrita e leitura. “São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação, 1998, p.19).

O conceito de Letramento ganhou predominância no Brasil a partir da segunda metade da década de 2000. Os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação, que se referiam ao processo de letramento, passaram a ser distribuídos nas redes públicas de ensino. Em 2012, o Governo Federal assinou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi instituído por meio da portaria 867 de 4 de julho de 2012, na qual se define a parceria entre estados e municípios para reafirmar e ampliar os compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especialmente no inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, que passa a abranger: a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações anuais universais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental; o apoio gerencial, dos estados aos municípios que tenham aderido ao PNAIC, para sua efetiva implementação e organização de uma rede de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o PNAIC surge como um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental de todas as crianças, difundindo assim um curso de formação para professores alfabetizadores.

A formação dos professores ficou a cargo da iniciativa privada, especialmente através da Educação a Distância (EaD), bem como a continuidade de seus estudos, ou também à iniciativa privada com cursos de pós-graduação lato-sensu, ou com aqueles, como o PNAIC, oferecidos pelo poder público com o aval de universidades públicas, as quais deveriam primar pela formação de qualidade destes profissionais através de cursos de graduação, mestrado e doutorado. O Pacto assumiu a vertente progressista da teoria do Letramento. Assim, dispense grande parte do conteúdo impresso nos cadernos de formação docente, bem como 100% dos jogos de alfabetização para o ensino-aprendizagem da relação grafemafonema. (MELO; MARQUES, 2017 p. 336).

Essa preocupação com a formação técnica do alfabetizador, baseando o processo de alfabetização na fonetização da escrita e na despolitização do processo de alfabetização em prol do conceito de letramento, contribuiu para que alguns pesquisadores da área formulassem críticas ao modo como essa terminologia foi adotada no país. Assim, segundo Geraldi (2011) o termo Letramento é um artifício da classe dominante para desqualificar o processo de alfabetização. Entendemos que os conceitos de letramento e de alfabetização geram muitas discussões e reflexões no contexto educacional, o que, por sinal, pode ser positivo, pois assim serão desenvolvidas pesquisas nessas áreas para melhor entender os processos que ocorrem na aquisição e no uso social do ler e do escrever.

Perspectiva histórico-cultural: por uma alfabetização revolucionária

O instituto de Psicologia de Moscou da Rússia pós-revolução foi fundado com o intuito de contribuir na erradicação do analfabetismo, contribuindo para o processo de alfabetização popular através de suas pesquisas. Foi nesse instituto que se inscreveu a Teoria histórico-cultural formulada por Lev Semyonovich Vygotsky.

As principais obras de Vygotsky traduzidas para a língua portuguesa foram “*A formação social da mente*”, “*Psicologia e pedagogia*” e “*Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*”, “*A Construção do Pensamento e Linguagem*”, “*Teoria e Método em Psicologia*” e “*Psicologia Pedagógica*”.

Em seus estudos, Lev Vygotsky enfatizava o processo histórico-cultural e o papel da linguagem no desenvolvimento do ser humano. Sua questão central era a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para esse teórico, o sujeito adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoal e de troca com o meio a partir de um processo denominado *mediação*.

A Teoria histórico-cultural objetiva um processo alfabetizador que busque o questionamento de como se ensina, como se aprende, o que

se aprende e para que se aprende. Trata-se de uma teoria abrangente que aborda aspectos linguísticos ao mesmo tempo em que considera aspectos interacionais. Para Vygotsky, será nos processos de interações que a criança construirá a leitura e a escrita (SMOLKA, 2001).

De acordo com essa corrente teórica, o homem se define enquanto ser cultural. E é justamente na interação social que conseguimos conquistar o pensamento lógico e a memória ativa. Vygotsky propõe, assim, dois tipos de desenvolvimento no processo de aprendizagem: o real, no qual o indivíduo consegue realizar autonomamente uma tarefa; e o desenvolvimento proximal, em que o indivíduo só consegue resolver problemas com a ajuda de um sujeito mais experiente. Sendo assim, para o teórico e os estudiosos adeptos a esta teoria, a aprendizagem é um fator social que pressupõe o ensino e a aprendizagem escolar.

Vygotsky acreditava que as características individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que se considera individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o meio. As maiores contribuições desse teórico foram suas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A perspectiva histórico-cultural apresenta-se como uma teoria revolucionária para o processo de alfabetização, visto que compreende o ser humano na sua integralidade, aproximando-se, assim, da perspectiva freireana de uma educação libertadora. Não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema; entretanto, impescinde que estas sejam tratadas a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado. Em outras palavras, de maneira que o educando aprenda a ler, parafraseando Freire (2011), através da leitura do mundo e, portanto, tome consciência de si no mundo e com o mundo, a fim de transformá-lo. (MELO; MARQUES, 2017, p. 349).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky não parece ser amplamente considerada nas políticas públicas de formação continuada dos professores no Brasil, justamente por destacar a importância de alfabetizar a partir da palavra, da concepção de mundo, do contexto social, político, econômico e ideológico. Compreendemos a perspectiva histórico-cultural como uma concepção produtiva no intuito de desenvolver a leitura de mundo, que concebe a aprendizagem e pode ser expressa numa didática capaz de se tornar um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico, na perspectiva da transformação social. As autoras André e Bufrem se referem às contribuições da Teoria histórico-cultural para a alfabetização:

A concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da escrita implica que, antes da aprendizagem formal da escrita, a criança precisa brincar, jogar e desenhar. Ao afirmar que a escrita é, para a criança, um simbolismo de segunda ordem, Vygotsky mostra que reconhece a importância do ensino das relações grafo-fônicas. No entanto, o autor discorda que esse ensino sistemático da escrita deva estar sobreposto ou preceder ao ensino da escrita como linguagem, como função cultural complexa, forma de expressão e sistema vivo de comunicação. Para a concepção histórico-cultural, o objetivo maior da escolarização não deve ser o ensino das letras, mas, sim, o ensino da escrita como linguagem. (2012, p.31).

De acordo com Smolka (2001), não basta apenas ensinar a técnica de aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessária a superação das práticas pedagógicas do ensinar por ensinar, ler por ler, escrever por escrever, com atividades de repetição e, basicamente, transmissão, ou seja, é preciso, ainda de acordo com a autora:

[...]usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (p. 45).

Acreditamos que a função da escola é justamente adotar o objetivo de ensinar a escrita como uma linguagem, objeto de comunicação e de interação social. Nessa perspectiva, a cultura da escola é concebida como espaço de construção de significados e de expressão de ideias, sentimentos e visões de mundo. Nesse sentido, concordamos com Freire (1987) que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Entendemos a alfabetização como um processo de apropriação da leitura e da escrita que possibilite que os sujeitos se coloquem e interajam com o mundo. Consideramos fundamental que a criança seja autora do seu processo de aprendizagem escolar na troca de saberes com colegas de turma e com o/a professor/a. Entendemos que as escolas precisam se comprometer com a busca de uma alfabetização baseada em uma perspectiva cultural que valorize as experiências vividas por seus alunos e se transformar num espaço de trocas estimulantes e significativas.

Considerações finais

A partir desta breve contextualização da história da concepção escolar de alfabetização no Brasil, percebemos que o acesso à educação até o final do século XIX era privilégio de poucos grupos. Com a universalização da escola, o acesso aos artefatos da leitura e da escrita foi se ampliando, e estes passaram a ser sistematizados e ensinados pelos docentes nas respectivas instituições de ensino do país.

No final do século XIX, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização sofreram mudanças significativas, especialmente no que se refere à concepção de educação que fundamenta as práticas docentes. A mudança no significado da educação provocou o desenvolvimento de métodos no processo de ensino da leitura e da escrita. Com o aparecimento da psicologia preocupada com o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, o campo da educação começou a deslocar o eixo de questões relativas a “como ensinar” para a problemática de “como aprender”.

A partir dos estudos da Psicologia e da Linguística, passou a ser questionada a maneira como a alfabetização estava sendo desenvolvida, momento em que chegaram ao Brasil as discussões sobre o letramento, bem como a necessidade de alfabetizar e letrar os sujeitos em contextos cada vez mais letrados. Ambos os conceitos, letramento e alfabetização, embora distintos, estão intimamente ligados, de modo que não é mais possível pensar esses processos separados na ação de ensinar e aprender.

O surgimento do conceito de letramento emergiu da perspectiva de que não basta estar alfabetizado em uma sociedade letrada. É necessário que os indivíduos adquiram habilidades e conhecimentos suficientes, para que possam fazer uso dos artefatos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas.

Cabe ainda uma consideração em relação às reflexões que traz Ferreiro (2008) ao afirmar que a escrita pode ser compreendida de duas formas diferentes, ou seja, como representação da linguagem ou como um código de transcrição. Assim, a escrita surge como um sistema de representação da fala, e não como um código de transcrição dela. Dito isto, podemos afirmar que a concepção do professor a respeito do que seja a escrita envolve conseqüências pedagógicas importantes. Assim, a concepção de escrita como código de transcrição contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na cópia, na repetição, na “prontidão”, já que a aprendizagem da escrita é concebida como a aquisição de uma técnica exterior ao sujeito que aprende.

Por fim, entendemos que o ambiente escolar e a concepção pedagógica se tornam positivas ao sustentar o ensino da escrita como o de uma linguagem, um objeto de comunicação e de interação social. Nessa perspectiva, a cultura da escola é concebida como espaço de construção de significados e de expressão de ideias, sentimentos e visões de mundo, possibilitando, assim, aos educandos a compreensão do contexto do qual participam ativamente.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. *In: Educação Temática Digital*, Campinas, v.14, n.1, jan, 2012.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *In: Educação em Debate*, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília, 2012.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. “História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita”. *In: II CONBAIf Congresso Brasileiro de Alfabetização*. N.2, Pernambuco, Comunicação científica, 2015.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

FRADE, Isabel Cristina. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais *In:*

Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GERALDI, João Wanderley. “Alfabetização e Letramento: perguntas de um alfabetizado que lê”. *In*: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

GOULART, Cecília. “Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização”. *In*: **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A construção da escola pública: desafios e impasses.** São Paulo. Cortez, 2005.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira “História da Alfabetização: perspectivas de análise”. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. “História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas”. *In*: **Portal de Periódicos Unisul.** Santa Catarina v.11, n. 20, Jun/Dez, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação, Língua Portuguesa, Secretária de Ensino Fundamental. Brasília v.2, 1998.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. “A educação jesuítica no Brasil Colônia”. *In*: **Revista HISTEDBR,** Campinas, 2015.

SILVA, Pâmela Amorim Rodrigues da; GALDINO, Gabriela Pereira. “Uma breve história do sistema educacional no Brasil durante o período colonial até a reforma pombalina”. *In: Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, Rio de Janeiro, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAPÍTULO VII

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 1964 a 1985

Marcus Gabriel Inácio de Freitas⁵⁵

Ramofly Bicalho⁵⁶

Resumo

O presente artigo analisa a evolução do sistema educacional brasileiro a partir do golpe militar de 1964, com o objetivo inicial de formar um posicionamento crítico sobre a História da Educação Brasileira a partir da análise de textos, de modo a produzir um posicionamento que dialogue com outros posicionamentos científicos e/ou linhas de pensamentos diferentes, levando em consideração a história, a evolução, a demanda e o significado que foi conferido à educação no período, de acordo com os objetivos à época. Para isso, nos desdobramos sobre os movimentos de educação criados para atender a demanda de alfabetização e de incentivo à busca pela continuação de educação, como a Campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, estudando cada etapa dos movimentos, seu meios de

55 Licenciando em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (marcusgabrielinaciodefreytas@gmail.com).

56 Professor Associado III na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com

implementação e resultados alcançados, bem como as falhas ocorridas e as necessidades de modificação em busca de um programa mais funcional de acordo com as necessidades populacionais da época e do governo que regia o país.

Palavras-chaves: MOBRAL. Educação. Golpe militar.

Introdução

A partir do golpe militar, de 31 de março de 1964, o sistema educacional brasileiro limitou-se ao tecnicismo, segundo o qual a transmissão do conhecimento pelos profissionais da educação estava acima das discussões e das reflexões políticas progressistas, uma vez que, naquele período (1964-1985), o centro das atenções estava voltado para o desenvolvimento econômico, permitindo, assim, a internalização das empresas e de capitais estrangeiros. O que atrai nossa atenção para o pragmatismo e o tecnicismo que, associados às leis educacionais do período, como a extinção da União Nacional dos Estudantes – UNE (4.440/68); a promoção da Reforma Universitária (5.540/68), ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (5692/71), eram vistos como a forma adequada de atender o mercado produtivo. Vale ressaltar o perceptivo crescimento universitário nesse período, porém com acesso restrito pelos estudantes aprovados nos vestibulares (MELO, 2012, p. 75).

O período compreendido entre 1940 e o início da década de 60 foi marcado pelo surgimento de diferentes propostas de mudanças para a educação de jovens e adultos, visando a habilitação de mão de obra de qualidade em um contingente de pessoas, dado o evidente índice alto de analfabetos no Brasil, consequência da inexistência ou a ineficiência do ensino no país. Nesse sentido, é importante destacar o surgimento dos movimentos que caminhavam paralelamente às ações governamentais e que contemplavam a erradicação do analfabetismo, principalmente entre os adultos, a partir de

ações com origens na sociedade civil, em busca de mudanças econômicas e políticas, nas quais diversos segmentos da sociedade, em especial de educadores, vislumbram condições de apresentar novos anseios, assim como as necessárias insatisfações no que diz respeito à alfabetização e à educação.

Paralelo a isso, surgiam novas alternativas de erradicação do analfabetismo, visto, a essa altura, como consequência da pobreza que assolava o país. Assim, as mudanças demonstrariam que tal característica seria substituída pelo desequilíbrio de justiça e igualdade social, passando a priorizar movimentos educacionais e culturais, em especial sob o aspecto filosófico e da metodologia da educação, com propostas apresentadas por Paulo Freire. Tivemos, em 1961, o Movimento de Educação de Base – MEB a partir da CNBB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, patrocinada pelo Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular – MCP, com origens em Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a ler, a partir da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes – UNE.

Desenvolvimento

Ao dissertar sobre os movimentos acima referidos, a professora Vanilda Pereira Paiva, em *Educação Popular e Educação de Adultos* (1987, p. 231-237), esclarece que entre seus objetivos, o principal era o de perseguir uma forma que ligasse diretamente educação, arte e cultura popular, de forma que fundamentasse e promovesse o entendimento da população por meio da alfabetização e da educação, sem deixar de lado as bases do conhecimento.

[...] Esses métodos combinaram a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preparação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país. (PAIVA, 1987, p. 231)

De acordo com Paiva (1987), o Movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo. Ainda conforme a autora, essa fórmula foi encontrada no próprio contato com a massa, ao:

[...] compreender a cultura popular, ou seja, interpretar adequadamente e sistematizar aquilo que houvesse de mais específico na cultura do povo, valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura, orgulhando-se dela e deleitando-se com ela. (PAIVA, 1987, p. 237)

Os movimentos sociais que se mobilizavam para a erradicação do analfabetismo nesse período visavam o fortalecimento de uma cultura que era inerente ao povo de cada região do país e que deveria ser considerada para fins educacionais, portanto, servindo de base para o desenvolvimento do sistema de ensino, no momento que o analfabetismo infelizmente era destaque na sociedade brasileira. Entretanto, ditos movimentos sofreram significativas repressões, a partir do golpe militar de 1964. No que diz respeito à educação no ano de 1964, vale recorrer aos ensinamentos contidos em *O Golpe na Educação* (CUNHA & GÓES, 2002, p. 32), em que todo um questionamento se instala em relação a possibilidade ou não do exercício da prática de controle de todo um sistema de educação brasileira, visto que, para tanto, é necessário equilibrar a nova ideologia com os interesses do capitalismo que assola o país.

Considerando que todos os esforços realizados buscam uma educação que liberta, importa destacar que a formação de adultos envolve os sonhos e as esperanças de uma sociedade igualitária alcançada pela transformação que o ensino, segundo Paulo Freire, será capaz de realizar. Ou seja, para Freire não há perspectiva de intervenção nem de mudança social

sem um projeto, sem um sonho possível. Neste sentido: “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163).

Segundo Cunha e Goes (2002, p. 36), o período ditatorial, em vigor a partir de 1964, foi marcado pela repressão aos movimentos populares que reivindicavam uma educação libertadora, visto que o regime militar impôs uma educação instrumental e reprodutora das ideologias das classes dominadas com os ideais e os valores dos dominantes, como forma de manutenção do regime. Sendo assim, é importante entender os interesses e os valores que norteavam os setores da sociedade à época, a fim de compreender o autoritarismo como busca do controle e do domínio do povo em todos os estágios sociais.

Consequentemente, a educação se tornou um instrumento para tal, ora conscientizando ora servindo de exploração, favorecendo os grupos avessos ao regime democrático de direito. Se em Freire, é pela educação que a sociedade alcança sua transformação, é possível afirmar que ditadura militar de 64 derrubou as possibilidades de se ver a educação como transformadora na sociedade, embora, dessa vez, vista como prioritária e promotora ao “desenvolvimento” nacional.

Ainda segundo os autores, aqueles que defendiam projetos para uma educação freireana, portanto libertadora, se tornaram alvos de perseguição repressiva. Assim, “a repressão se voltava contra tudo e todos, que segundo sua ótica eram suspeitos de ideias subversivas” (CUNHA & GOES, 2002, p. 36). Dessa forma, muitos intelectuais foram demitidos de suas funções; outros, foram suspensos e documentos apreendidos, sob os argumentos de que eram “comunistas”. Nesse sentido, cargos de confiança nas universidades, como a reitoria, ficaram vagos ou foram substituídos, programas e sistemas de educação foram abolidos, professores e alunos foram expulsos das instituições de ensino, e através de decretos eram nomeados interventores, como no caso do Decreto-Lei de nº 477.

Se para os movimentos de educação de base o ensino deveria estar

vinculado aos problemas e à consciência do povo, dentro das realidades por ele enfrentadas e com vistas às transformações necessárias, para o regime ditatorial os programas educacionais deveriam se voltar para uma aprendizagem que atendesse ao mercado de trabalho e aos interesses conservadores e dominantes, contrapondo-se a uma educação libertadora, de modo que a população tomasse ciência desse conservadorismo e da dominação a que estava submetida.

Para o novo regime, para alfabetizar jovens e adultos bastava a aplicação supletiva do ensino, surgindo, assim, a reforma do sistema, em 1971, denominada de ensino supletivo, coincidindo com a Campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, no qual a população participava colaborando entre si. Nesse sentido, as exigências eram poucas para o recrutamento de alfabetizadores, entretanto, embora a Campanha tenha alcançado todo o país, não conseguiu erradicar o analfabetismo, motivo pelo qual foi substituída pela Fundação Educar. Segundo Cristiane Costa Brasil (2018), em *História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje*:

A Fundação EDUCAR surgiu em 1985, como substituta do MOBRAL. O estatuto, porém só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, onde todos os bens do MOBRAL foram transferidos para a EDUCAR. As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a EDUCAR foram: A EDUCAR estava dentro das competências do MEC; Promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do apoio financeiro e técnico à sanções de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e; Tinha como especialidade à “educação básica”. As verbas para a execução dos programas iam para as prefeituras municipais através da COEST que recebia os recursos da EDUCAR. O objetivo da EDUCAR era “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente”. (ZUNTI, 2000)

A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990, surgindo a (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que só durou um ano. (BRASIL, 2018, p. 06)

Criado pela Lei 5.379, de dezembro de 1967, o MOBRAL garantia aos militares o domínio do que efetivamente seria disponibilizado na educação do país, de modo que as políticas públicas para a alfabetização passassem a enfatizar, em 1970, projetos em larga escala, com os objetivos de erradicar o analfabetismo no Brasil em tempo recorde, utilizando os métodos freireanos de ensino, a partir de pesquisas com os alunos e com vistas a educá-los. Entretanto, segundo Brasil “havia uma diferença marcante, pois o método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 04). No MOBRAL, portanto, como nos ensina Corrêa (1979), quem as definiam eram os tecnocratas, escolhendo-as a partir das pesquisas por necessidades básicas da humanidade. Para o autor, que presidiu o Movimento de 1974 até 1981, a justificativa sobre as diferenças de ensino residia na inviabilidade de funcionamento, visto que não caberia sua aplicação em massa, já que a educação deveria ser funcional, “entendida como aquela que leva adolescentes e adultos à aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar, proporcionando-lhes uma progressiva autonomia e uma busca de melhores condições de vida.” (CORRÊA, 1979, p. 65). Ainda nesse sentido, o documento analisado e disponível no Arquivo Nacional, em acervo intitulado *Educação de Jovens e Adultos*, produzido no período de 1953 a 1992 por Maria Pellegrini e Rosa Duran, à época servidoras do MOBRAL e na fundação EDUCAR, informa o seguinte:

[...] A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criada pela lei nº 5379 de 15/12/1967. O período entre 1967 – 1970 caracterizou-se apenas pela assinatura de vários decretos visando à mobilização dos diversos mecanismos de comunicação de massa para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização e seu consequente repasse de recursos a instituições que

na época desenvolviam programa de alfabetização de adultos (como a Fundação Landel de Moura e outros). Em 1970, após uma profunda reestruturação oficializou-se o lançamento do MOBREAL, que a partir de então deu início efetivo às suas atividades educativas como executor. Os recursos para a manutenção do MOBREAL eram obtidos através das seguintes fontes: Loteria esportiva (30%), imposto de renda (1% e 2%, a partir de 1977), doações, orçamento da União, convênios com empresas. (BRASIL, 2006, p. 16)

Dessa forma, é necessária uma organização da instituição em vários aspectos e de maneira que fossem distinguidas a centralização e as coordenações a níveis estaduais, bem como as comissões a níveis municipais e que correspondiam aos setores com poderes de execução do movimento, além da promoção de reuniões entre os envolvidos, num esforço para mobilizar os interessados em se alfabetizar, bem como os alfabetizadores. Outro encargo da organização era a alocação das aulas, quase sempre noturnas, em espaços cedidos, como templos, sindicatos, outras instituições ou prédios escolares, cabendo à centralização do Mobral realizar convênios com as comissões municipais, oferecendo material didático, orientação técnica e recursos para o pagamento dos alfabetizadores.

[...] Para a execução de seus objetivos foram implantados uma série de programas específicos: Programa de Alfabetização Funcional (PAF) - 1971; Programa de Educação Integrada (PEI) - 1974; Programa de Profissionalização - 1977; Programa de Educação para a Saúde (PES) - 1976; Programa de Educação Comunitária (PRODAC) - 1978; Programa de Pré-Escolar - 1983; Programa de Alfabetização Integrada (PAI). A meta de erradicação do analfabetismo, até 1980, não foi atingida, por isso o MOBREAL passou a sofrer críticas e questionamentos quanto a sua eficácia. (BRASIL, 2006)

Como outros programas que visavam a erradicação do analfabetismo, o Mobral não conseguiu satisfazer as expectativas. O Movimento, de início priorizador da alfabetização dos jovens e adultos na faixa etária dos 15 aos 35 anos e que residiam na cidade, estendeu o ensino para os jovens entre 9 e 14 anos de idade. Num primeiro momento visando atender aos anseios da indústria e do comércio, posteriormente visando colaborar com a primeira série do ensino de primeiro grau, haja vista a grande quantidade de alunos novos e de repententes. Para melhor entender as formas como se desenvolveu o sistema, apresentam-se abaixo os principais programas que fizeram parte desse desenvolvimento, bem como suas operacionalidades:

1- Alfabetização funcional: com cinco meses de duração e duas horas diárias de aulas, em postos onde os alunos eram escolarizados sob a direção de monitores. Segundo Estanislau Rybczynski, os métodos utilizados por essa modalidade de ensino tinham como base o desenvolvimento de habilidades para ler, escrever e contar, com o objetivo de melhorar o raciocínio do aluno, possibilitando a resolução dos problemas pessoais e da comunidade, além de se habilitarem ao trabalho e criar meios para melhorar a criatividade, permitindo, assim, melhores condições de vida a partir dos recursos disponíveis. Dessa forma:

Em 1974 foi instaurada uma CPI para averiguar a correta utilização dos recursos obtidos. Em 1980, há uma proposta de modificação do MOBREAL. Contudo, a única modificação solicitada se refere à alteração do nome Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização para Fundação Movimento Brasileiro de Educação Comunitária, mantendo-se a sigla MOBREAL. Pelo decreto nº 91980, de 25/11/1985, foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, instituída como um dos órgãos executores do Programa Nacional de Educação Básica de Jovens e Adultos, no Ministério da Educação, vinculada a Secretaria de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação – SEPS/MEC, em substituição ao MOBREAL. (DURAN & PELLEGRINI, 1997)

Logo, de acordo com o supracitado autor, a busca do Mobral, por meio dessa forma de alfabetização, objetivava levar o aluno a conhecer seus “direitos e deveres”, bem como o modo de participação nos debates comunitários e sociais, proporcionando zelo pela questão sanitária, especialmente no aspecto sanitário individual, da família e da sua comunidade. Assim, utilizava-se das experiências dos alunos, mesmo que a ideologia aplicada não se alinhasse aos métodos Freireano de ensino, mas se assemelhassem, visto que se utilizava de “palavras geradoras e de uma série de procedimentos para o processo de alfabetização comum a todos”. Ou seja, tal metodologia, não tinha o compromisso de traduzir a linguagem diferenciada e de acordo com as regiões, que eram as principais características da metodologia freire; ao contrário, o material utilizado em todo território nacional, era uniforme.

2- Educação Integrada: com 12 meses de duração, posteriores à alfabetização, compreendendo as primeiras séries do ensino de primeiro grau. Esse programa foi implantado em 1971, expandindo-se entre os anos de 1972 e 1976, com o objetivo de dar prosseguimento à formação acadêmica do indivíduo, sendo considerado, portanto, o início de um desdobramento do sistema, cuja finalidade era a de permitir ao recém alfabetizado a continuação de seus estudos ou, de acordo com Leide Rodrigues dos Santos, “sua principal função é permitir uma melhor qualificação profissional e assim integrar os recém alfabetizados ao mercado de trabalho, aproveitando o momento histórico do país com elevadas taxas de crescimento econômico” (SANTOS, 2014, p. 07).

3- Programa de profissionalização: criado em 1973, realizou convênios com diversas entidades, inclusive do setor privado. Em 1976, um acordo com a Massey-Ferguson, fabricante de tratores, permitiu o treinamento de 40.000 tratoristas em um ano. Complementar ao PAF e ao PEI, o Programa de Profissionalização visava criar condições de melhoria no campo profissional, oferecendo à clientela condições de integração no mercado de trabalho. Era composto dos seguintes subprogramas:

1. Testagem e Orientação Profissional, desdobrado nos projetos de Orientação Profissional e Informação Profissional;
2. Treinamento Profissional, desdobrado no Projeto Especial de Semiquificação e no Projeto de Capacitação;
3. Colocação, realizado por meio do Balcão de Empregos.

Assumiria a sistemática adotada pelo Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO, do então Ministério do Trabalho, e seria executado por meio de convênios com Senai, Senac e outras agências. Nele foram produzidos estudos sobre “famílias ocupacionais”.

4- Programa de Atividades Culturais: dotado de caráter adicional à aprendizagem, de modo que contribuía informalmente, por meio da flexibilização e do dinamismo, já que não eram realizados nos espaços escolares e sim em pontos fixos por regiões, além de unidades móveis, terrestres ou aquáticas, denominadas Mobraitecas, levando os materiais, como livros, filmes, discos, quadros, entre outros, buscando ampliar os conhecimentos culturais não só dos alunos, bem como da comunidade, permitindo, assim, a apreensão sólida e permanente do conhecimento. As comunidades escolhidas para receber a comissão recebiam os preparativos pela equipe antecipadamente. Sobre essa abordagem, vale trazer o seguinte relato:

[...] Como educador, desde 1974 venho exercendo experiências na área de educação, nas funções de professor, de coordenador de Serviço Municipal de Educação - trabalhando diretamente com professores rurais - de Elemento da Comissão Municipal do MOBREAL, de supervisor Estadual do MOBREAL e de responsável pelo Programa de Desenvolvimento Cultural. O meu trabalho, nesse período, se caracterizou principalmente pelo envolvimento comunitário com atividades culturais: gincanas, shows, feiras, tetos, festivais, etc., sempre me preocupando com o momento estancado dessas atividades: Por que não continuá-las? (MATOS, Acesso em 14/08/2020)

Compreendia, ainda, os seguintes subprogramas: Literatura; Cinema; Teatro; Arte Popular e Folclore; Música; Rádio; Televisão; Publicações; Artes Plásticas; Patrimônio Histórico; Artístico e Cultural; e Reservas Naturais. Além do acervo reunido nas Mobraltecas, foram produzidas publicações sobre ervas medicinais; receitas caseiras; livros para neoleitores alfabetizados; e livros resultantes de concursos (poesias e literatura em geral). Supõe-se que também a série “Cada cabeça é um mundo” pertencente ao programa Tecnologia da Escassez.

5- Programa Infanto-Juvenil: este, também conhecido como Programa 9 - 14 anos fora da escola, tinha como foco o público infanto-juvenil, regularmente matriculado nos programas do MOBRAL, especialmente aquelas crianças e jovens que frequentavam com seus responsáveis as aulas do Programa de Alfabetização Funcional - PAF. Ou seja,

[...] os alunos adolescentes frequentavam os programas do MOBRAL e consta sua matrícula ter passado a ser bastante significativa, no final dos anos de 1970 e início de 1980. Este fato teria motivado a elaboração, em 1984, de diretrizes específicas para atender adolescentes na faixa etária de 9 a 14 anos fora da escola, cuja implementação deveria ser feita de forma articulada com a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. (MOBRAL, acesso em 15/08/2020)

Dessa forma, segundo Fávero e Motta (2015), apud da Silva (2018, p. 111), entre o fim de 1970 e início de 1980, os fatos foram imprescindíveis para a relevância de matrículas desses alunos, a fim de suprir a evasão das turmas de alfabetização e que, em 1984, “foram elaboradas as diretrizes específicas para atender adolescentes na faixa etária de 9 a 14 anos fora da escola.”

6- Programa de Desenvolvimento Comunitário - PAC: tendo em vista a implementação da educação em níveis municipais, o PAC, criticado por se apresentar como avesso às Comunidades de base, como a Igreja católica, e por aproximar-se das ações promovidas pela ala militar, especialmente às ações comunitárias, teve como principal objetivo tornar possível a continuação dos processos, fortalecendo a capacitação e a participação dos alunos com vistas à melhor e maior integração social, iniciadas em programas anteriores mas com características de trabalho em grupo a partir dos interesses dos participantes.

Com base no Documento Básico do Mobral, a necessidade de implantação do referido programa se deu em razão da relevância na continuidade do processo educativo, que teve origem no PAF, pois “permanecendo por mais tempo no Sistema MOBREAL, o aluno recém alfabetizado tem maior oportunidade de capacitar-se para participar do processo de promoção e integração social.” (MOBRAL, 1975a, p. 58). De acordo com a pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, Mariana Lemos do Prado, em *Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985)*, “O objetivo geral do programa seria levar os alunos egressos do PAF a participarem da vida comunitária, oferecendo continuidade ao processo educativo, até que os mesmos pudessem se engajar no PEI.” (DO PRADO, 2017, p. 116). Ainda segundo a autora, de acordo com o Sistema Mobral (1973a, p. 21-22), o programa tinha como objetivos específicos, os seguintes:

Lançar as bases de um processo de integração social do indivíduo e dos grupos que constituem a comunidade, através de uma metodologia específica para o programa; estabelecer atividades que possam desenvolver e aperfeiçoar o espírito de associação e trabalho em conjunto; despertar a consciência de obrigação coletiva no tocante à higiene, limpeza e a outros hábitos que a vida comum exige de todos; desenvolver habilidades, através do aproveitamento de recursos locais, tendo em vista o artesanato, a indústria, o comércio, a agricultura e a pecuária;

reforçar a linguagem oral e escrita tendo em vista a maior e melhor expressão e comunicação; levar as Comissões Municipais a se envolverem, mais de perto, com o processo de integração do homem à sua comunidade; levar as comunidades à compreensão da necessidade da participação de todos para a integração de seus membros. (DO PRADO, 2017, P. 116, apud MOBREAL, 1973a, p. 21-22).

7- PES – Programa de Educação Comunitária para a Saúde: o Sistema Mobral, ao se interessar pela área da saúde, lança, em 1976, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde – PES, ao mesmo tempo que objetivou fortalecer e complementar os demais programas. Segundo Backheuser (et al.), para tanto enumerou os seguintes e necessários objetivos:

- Geral: propiciar a melhoria das condições de saúde das populações residentes na área de atuação do programa, principalmente as mais carenciadas, através de trabalho de natureza educacional.
- Específicos:
 - 1) motivar e possibilitar mudanças de atitude em relação à saúde;
 - 2) estimular e orientar a comunidade para o desenvolvimento de ações que visem a melhoria das condições higiênicas e alimentares e dos padrões de saúde, a partir das necessidades sentidas;
 - 3) desenvolver uma infraestrutura de recursos humanos, pertencentes às comunidades a serem atingidas pelo programa, para atuação no campo de educação para a saúde;
 - 4) integrar esforços aos de entidades que atuam na área de saúde e outras a fim de maximizar recursos para uma efetiva melhoria das condições de saúde, saneamento e alimentação (1979, p. 314).

Importante destacar que o PES surge, oportunamente, com outro programa,

o PRODAC, com objetivos semelhantes, baseados nas ações comunitárias, fazendo parte da diversificação das atividades do Mobral, que buscava a permanência educacional, ao que Paiva explica:

Era preciso, sem negar o discurso do êxito, abrir mão da tarefa alfabetizadora, mas incorporar – tal como fazia Ministério da Educação na época - elementos do discurso alternativo, em relação à educação popular e encontrar um campo de ação alternativo à alfabetização em nome do qual o movimento pudesse justificar tanto técnica quanto politicamente sua sobrevivência. (PAIVA, 2003, p. 393)

8 - Programa Pré-Escolar: caracterizado como iniciativa pioneira para as crianças com idades entre 4 e 6 anos em todo território nacional, em um período (1979) no qual nenhuma Constituição federal previu para esse nível de instrução, tendo, entre seus objetivos, de servir de base para todo o processo educativo. Através desse programa, que se desenvolve por meio do Ministério da Educação e pelo Mobral, foi possível inserir nos debates sobre a educação políticas que abordassem questões que fossem além dos debates pedagógicos e com fundamentos na importância dos anos iniciais de vida para o progresso das pessoas. Não apenas isso, segundo Didonet (2006), Jobim e Souza (1984, p. 14), Faria (2005, p. 1015, apud. CARVALHO), visava, também, avaliar as condições de vida de uma parte considerável da população com até seis anos à época, bem como reduzir os efeitos insalubres da população infantil, como condições para seu desenvolvimento, a partir da utilização dos espaços disponíveis; da participação do povo; alimentação e ações sanitárias; atividades esportivas e arte, vistas como fundamentais para o desenvolvimento humano, ou seja:

[...] a educação pré-escolar atuava no período mais sensível do desenvolvimento e da aprendizagem, que são os primeiros anos de vida, que tinha uma

finalidade em si mesma, enquanto desenvolvimento da criança, mas que, também gerava efeitos positivos na sequência do processo de aprendizagem no ensino fundamental. (DIDONET, 2006, apud CARVALHO s/d)

As pesquisas apontam para a existência de políticas favoráveis aos aspectos nutricional, cultural e educacional, naquele período e nos mais variados programas. Entretanto, eram iminentes os debates quanto à necessidade da educação pré-escolar, não obstante os demais problemas que se encontravam instalados nas escolas de primeiro grau, bem como os impactos que essa modalidade de instrução pudesse causar; nesse sentido, segundo JOBIM E SOUZA, 1984, essas foram as razões da instalação do programa:

[...] inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social. (JOBIM E SOUZA, 1984, p. 14, apud CARVALHO S/D)

Segundo CARVALHO (s/d, p. 02), “O ano de 1979 foi declarado Ano Internacional da Criança, esse fato motiva os países a apresentarem programas, relatórios enfim demonstrar para a opinião pública a importância que atribuem, no caso à criança”. Prosseguindo, a autora de “*O Programa Nacional da Educação Pré-escolar*” afirma que “É dessa época (década de 1970) o movimento feminista que inclui entre suas reivindicações o”:

[...] direito de seus/suas filhos/as a serem educadas pela sociedade em creche [...]. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (FARIA, 2005, p. 1015, apud CARVALHO s/d)

Conclui-se, portanto, que o ensino pré-escolar era considerado a primeira fase do aprendizado, visando estabelecer uma “fortaleza” para todo o processo educativo, promovendo a integração social do indivíduo à medida que incentiva a busca por conquistas próprias e uma vida melhor.

[...] A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p. 5)

9 Programas de Gestão, Supervisão e Avaliação: segundo o Documento Básico de 1975 e dados de relatórios e publicações dos próprios programas, o Mobral buscava garantir a manutenção de subprogramas específicos de gerências, supervisão e práticas de avaliação, (re)definindo suas práticas em um movimento constante, permitindo a evolução das pesquisas, em relação ao desempenho dos alunos, apoiando agentes na promoção de cursos de mestrado e seminários (1983), visando a produção de artigos e/ou dissertações, posteriormente publicadas.

De acordo com o Documento Básico de Treinamento de Alfabetizadores (DBT) pelo Rádio, de 1973, o objetivo geral dos referidos programas era “capacitar recursos humanos ao nível das exigências quantitativas e qualitativas derivadas das metas do MOBREAL para 1972,

decorrentes do objetivo de erradicar aceleradamente o analfabetismo no Brasil, através da alfabetização funcional.” (p. 4). Para tanto, utilizar-se-ia novas tecnologias, como o rádio, na capacitação de alfabetizadores e ampliação da divulgação dos programas, permitindo aos alfabetizadores, experiências, via rádio, que poderiam utilizar em outros programas do MOBREAL.

Coube ao subprograma de avaliação “verificar a validade das vias de ação adotadas nas diferentes etapas do Projeto de Treinamento de Alfabetizadores pelo rádio, abrangendo os Recursos Humanos e os Componentes Técnico - Instrumentais do Programa” (*ibidem*, p. 12). Do exposto é prudente dizer que o MOBREAL, por meio de seus programas, atingiu a popularidade desejada, o que não quer dizer que, apesar da diversificação desses programas, o descontrole do Movimento estava presente, ou seja, as tentativas de alcance de outros espaços em locais diferentes aos poucos descaracterizava-o, apontando para ele mesmo, que, embora promovesse reformulações significativas durante sua existência, não teve seus objetivos alcançados, causando sua extinção e a consequente substituição pela Fundação Educar, em 1985.

Conclui-se, portanto, que, de acordo com a lei regulamentadora do Sistema Mobral, assim como os documentos, entre eles o Básico, de 1973, relatos e pesquisas até então observados, que o período ditatorial que durou de 1964 a 1985, no caso, o MOBREAL foi utilizado para enfatizar, através da educação funcional, a permanente ideia desejada pelo militarismo, que visava o “desenvolvimento econômico”, cujos interesses eram divergentes da liberdade e de uma sociedade igualitária, por consequência, ratificando e promovendo a opressão dos indivíduos.

Nesse sentido, visando evitar a naturalização das agressões aos Direitos Constitucionais e Fundamentais dos seres humanos, entende-se que compartilhar esforços no sentido de divulgar as ideias consolidadas naquele Movimento é fundamental, pois só será possível um presente democrático se atentarmos para um passado ditador, no qual os erros irreparáveis se fizeram presentes. Portanto, entendemos que os erros não reparados servirão de obstáculos para a democratização do presente, assim como um futuro de

menores ou nenhuma ocorrência de falhas ou erros que, desde então, atingiu os cidadãos brasileiros em seus aspectos psicológicos, emocionais e físicos e que, por consequências, ocultam, no dizer de Endo, “as maiores atrocidades, as lutas profundas travadas pelo eu” (2010, apud SANTOS & PESSOA, 2019, p. 16). E que, segundo as autoras, deixar, deste modo, “o sofrimento vivido no plano privado, individual, é também uma tática usada para o esquecimento e impunidade” (2010, apud SANTOS & PESSOA, 2019, p. 18). Neste sentido, Dornelles, citado pelas autoras, sugere que:

Com a recuperação pública da memória sobre os fatos ocorridos pode-se chegar à verdade plena dos mesmos possibilitando demandas por justiça, para que cesse a situação de impunidade, dando visibilidade aos responsáveis (executores diretos, mandantes e financiadores) pelas violações sistemáticas que levaram enormes contingentes humanos a serem vítimas de injustiças. (DORNELLES, 2014, p. 212)

Todo acervo reunido por Santos e Pessoa a partir das análises de documentos originados no período em que elas trabalharam nas duas fundações (Mobral e Educar), além do curso de especialização promovido a partir do convênio das entidades com a Universidade Santa Úrsula, recebeu a denominação de “Educação de Jovens e Adultos”. Segundo o documento, a pesquisa retrata “estudos, metodologias, projetos e eventos que buscavam a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos”, destacando-se, ainda, a importância das entidades nessa perspectiva. Do exposto até então, é possível afirmar que a partir da redução das ações oriundas dos movimentos de educação logo no início do regime militar surgiram as chamadas “brechas” na política educacional, gerando necessidades a serem preenchidas pelo novo governo, em que o Ministério da Educação, sem alternativas, opinou por dar apoio a outros movimentos, cujas ideologias seguiam na direção do novo regime, tendo na Cruzada ABC, de origem presbiteriana do Recife, a maior referência, suprimindo, assim, os demais movimentos considerados de

esquerda, entre eles o MEB e o MCP, cujas ideologias eram compatíveis com o método Paulo Freire de ensino. Nesse sentido:

A retração dos movimentos de educação de base e de alfabetização de adultos após as mudanças políticas de 1964 criou um vácuo político-educacional que o novo regime apressou-se em preencher. Logo após a supressão ou o confinamento dos movimentos tidos como de inspiração esquerdista, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento da Cultura Popular (MCP) e outros que utilizavam predominantemente o método Paulo Freire, o Ministério da Educação passou a apoiar movimentos similares, mas de orientação ideológica compatível com o novo regime. A Cruzada ABC, iniciativa da Igreja Presbiteriana do Recife, foi o mais importante desses novos movimentos. (BRASIL, 2006)

O documento demonstra, também, que o ensino proposto pelo Mobral tinha o caráter funcional, no qual o aluno além de aprender a ler e escrever, segundo o DBT, publicado em 1973, descobriria sua função e seu papel no tempo e no espaço em que vive, funções essas que estavam previstas no material didático, além de constar nas publicações dos programas da instituição (BRASIL, 1973d, p. 32). Corroborando as assertivas, Mariana Lemos do Prado (2017), em trabalho abordando o tema Educação de Jovens e Adultos, descreve:

Neste contexto, a política educacional do Regime Militar se pautou ainda, “do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada teoria do capital humano” que buscava estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção. (GERMANO 2011, p. 105).

A intenção de utilizar a educação de jovens e adultos

para atender as necessidades de produção é evidente desde o primeiro Documento Básico de Treinamento do MOBREAL publicado em 1973: “os adultos e adolescentes alfabetizados são elementos importantes na produtividade do sistema econômico”. (BRASIL, 1973d, p.13).

As prioridades de seu plano de ação revelam a influência do Ipea e sua preocupação em atingir efeitos positivos na estrutura produtiva do país. (PRADO, 2017, p. 44)

Segundo o verbete supracitado:

A atuação típica do Mobreal desenvolveu-se através de quatro programas: 1) alfabetização funcional, com cinco meses de duração e duas horas diárias de aulas, em postos onde os alunos eram escolarizados sob a direção de monitores; 2) educação integrada, com 12 meses de duração, posteriores à alfabetização, compreendendo as primeiras séries do ensino de primeiro grau; 3) desenvolvimento comunitário, com dois meses de duração, com o objetivo de induzir os alunos a participar de empreendimentos de interesse comum; 4) atividades culturais, desenvolvidas segundo formas não-escolares, sem prazo determinado, pretendendo a ampliação do universo cultural da população atingida. (BRASIL, 1973d)

De acordo com o texto consolidado, no período entre 1973 até 1977, 11,2 milhões de analfabetos foram alfabetizados a partir do programa MOBREAL e assim, segundo as estatísticas à época, o índice do analfabetismo declinou, embora sejam questionados os dados, já que pesquisas com origens em agências governamentais mostraram que em 1976 o índice seria de 24%, entre os cidadãos maiores de 10 anos, sendo este de 28% em 1973, demonstrando a pequena evolução do analfabetismo no Brasil naquele período. Ou seja:

Desde sua criação até o fim de 1977, as estatísticas do Mobral indicam terem sido alfabetizados 11,2 milhões de pessoas, fazendo baixar a taxa de analfabetos no país para 14,2%. Esses dados têm sido questionados por outras agências governamentais. Resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos a 1976, dizem ser de 24% a proporção de analfabetos entre os maiores de dez anos, pouco abaixo da taxa encontrada em 1973, de 28%. (BRASIL, 1973d)

Percebemos, assim, a existência de dúvidas relacionadas aos efetivos resultados obtidos na área educacional a partir do MOBREAL, tornando-o desprovido de confiança, até mesmo por seus gestores. Assim, não obstante as pesquisas indicarem à época uma porcentagem maior na queda do analfabetismo - 24% (PNAD - IBGE, 1974), o próprio Movimento apontava para uma queda menor, os resultados alcançados pelo MOBREAL sempre foram objeto de controvérsia, e o programa acabou desacreditado inclusive entre aqueles que deveria atender. Embora a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada pelo IBGE em 1974 indicasse uma proporção de analfabetos de 24%, as estatísticas apresentadas pelo próprio MOBREAL indicavam uma queda para 14,2%.

Ainda que a representação mundial determinasse o ensino funcional nos projetos voltados à alfabetização, vinculando os cidadãos às suas vidas produtivas, além da duração mínima de oito meses, o fato é que no Mobral essas indicações não prevaleciam, nem mesmo na questão da continuação do processo educativo, que era condição primordial na erradicação do analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, “o censo de 1980, entretanto veio confirmar as estatísticas do PNAD, revelando que as taxas de analfabetismo pouco mudaram na década de 1970. Críticos apontavam que a fundação apresentava taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo muito altas. Além disso, os métodos de ensino eram gritantemente inadequados, além de em alguns casos, obsoletos” (*ibidem*).

Com a devolução do poder aos civis (1985), nasce a Nova República, com vigência no período compreendido entre 1985 e 1990, tendo como presidente José Sarney. Naquele período surge o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), realizando diagnóstico sobre os programas educacionais em curso, verificando exceção do supletivo. Naquela época, dentre as diretrizes adotadas pela política educacional, a principal delas visava a garantia de acesso à educação básica como direito de todos e através do ensino supletivo. O governo buscou o redimensionamento supletivo e especial com vistas a ampliar a oferta de cursos com metodologias diversas, para a prevenção e a minimização das consequências do retorno ao analfabetismo, confirmando, dessa forma, a ineficiência apontada para o Mobral, prevista pelos pesquisadores.

O Mobral, durou 15 anos - foi extinto em 1985 pelo presidente José Sarney - e se transformou num dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil. Diplomou apenas 15 milhões dos 40 milhões de brasileiros que passaram pelas suas salas, diminuindo em apenas 2,7% o índice de analfabetismo no país. (BRASIL, 1973d)

Importante destacar que com o fim do Mobral, em 25 de novembro de 1985, na mesma data nasce, com o Decreto nº 91.980, a Fundação Nacional de educação de Jovens e Adultos – Educar, com o objetivo de “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”.

Em 1985, acabaram com o Mobral e instalaram o Projeto Fundação Educar, essa fundação surgiu de 1985 a 1990, como substituto do Mobral. O estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986; todos os bens do Mobral foram

transferidos para a Educar, a diferença mais marcante foi competência do MEC, apoio financeiro maior, com maior apoio governamental e de organizações não governamentais e de empresas, começando aí as ditas ONGs e milhares de associações sociais. (BRASIL, 1973)

Segundo Cunha e Xavier, em *Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)* (1985), os técnicos do governo Sarney abordaram pontos em que deveria haver intervenção federal no Mobral. Debatendo quanto aos recursos da instituição entenderam que os mesmos deveriam ser manejados para o ensino de primeiro grau e o supletivo, para eles, “deveria ser incorporado às redes estaduais e municipais”, descaracterizando-o como ensino de emergência.

[...] o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, determinou a extinção da Fundação Mobral. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ficou conhecida pela sigla Educar. Seu objetivo era o de “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”. Atuando de forma indireta e descentralizada mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação e com instituições privadas ou comunitárias, o órgão recém-criado alcançou, em 1986, a cifra de 762.784 alunos. Naquela ocasião, a atuação da Fundação Educar foi considerada insuficiente, tendo em vista uma demanda estimada pelo Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de Campinas em cerca de 20 milhões de indivíduos excluídos da escola em todo o território nacional. Em março de 1987, a presidência da Educar passou às mãos da pedagoga Leda Chaves. (BRASIL, 1973)

Conclui-se que o marcante período compreendido entre 1964 e 1985 obrigou o Brasil a mergulhar em outra fase envolvendo a educação, que durou vinte e um anos, regido por governos autoritários, cujo regime deixou marcas profundas em seu povo, assim como nas instituições, entre elas, de ensino, restando a caracterizada ausência de democracia, supressão de direitos assegurados constitucionalmente, censura e perseguição política, além das repressões aos que contrariavam a ditadura militar. E mais, que a crise política já se arrastava desde a renúncia de Jânio Quadros, quando João Goulart assume a presidência apoiado pelo povo e, segundo Delgado e Ferreira (2007, p. 362), em plebiscito realizado em 1963, ele mesmo almejou sua eleição para a presidência a partir de exposição de motivos de seu programa de governo envolvendo as reformas de base, o que era do agrado da população. Nesse sentido, a população estudantil, os trabalhadores e organizações populares encontram espaço para mobilizarem-se, enquanto os setores conservadores (empresários, igreja católica, militares e classe média) estão preocupados com os rumos da política e da nação.

Considerações finais

Com o presente artigo compreende-se que, dentre os problemas constantes nos programas de alfabetização, o mais marcante à sociedade educacional é a falta de continuidade deles, pois se esclarece que uma grande quantidade desses programas foram submetidos e subordinados às determinações políticas e, portanto, extintos para a implantação de outros que fossem alinhados com o poder político, ao passo que, na busca pela alfabetização de jovens e adultos no Brasil, alguns se reservaram à alfabetização, enquanto outros primaram pela continuidade dos estudos. Percebemos que no sistema educacional, no qual a educação libertadora determina seu fluxo, a alfabetização deve levar em consideração não apenas o aprendizado de palavras e números, mas sim a consolidação do cotidiano dos cidadãos, lhes conferindo as ferramentas necessárias para que sigam atualizados e reflexivos.

Fica que o principal alvo a ser atingido pelos programas que visavam a erradicação do analfabetismo, as crianças, não foi alcançado, pois a elas não foram oferecidas melhores condições de estudo, de modo que ao crescerem estivessem alfabetizadas, haja vista que após 1985 os índices de analfabetos com mais de 15 anos, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste do país, ainda era crescente, o que nos leva a entender que não basta apenas criar programas de alfabetização, mas sim dar continuidade a eles, de modo que aos alfabetizados seja permitido a continuidade dos estudos, já que por motivos como trabalho e família, principalmente, grande parte deles abandonam o estudo.

Referências bibliográficas

ARANHA, M. L. de A. **Brasil no Século XX: o desafio da educação.** In.: _____. *História da Educação.* 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Educação de Jovens e Adultos (1P):** instrumento provisório. In.: *Coordenação de Documentos Escritos. Equipe de Documentos Privados.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. p. 16, digit. (AN/SCO/SDP 65, v. 1) - Não

BACKHEUSER, M. P. et al. **Programa de Educação para a Saúde.** In.: CORRÊA, A. L. (Org.). *Educação de Massa e Ação Comunitária.* Rio de Janeiro: MOBREAL AGGS, 1979. p. 311-332.

BEISIEGEL, C. de R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista da ANPED, nº 4, 1997.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Documento básico de treinamento: Mobral.** Rio de Janeiro, 1973d. p. 66 Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 25 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão

de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1981.

_____. Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Documento Básico MOBREAL**. Rio de Janeiro, 1973, p. 66 graf. 27 cm. 1. Educação de Adulto. 2. Alfabetização Funcional I, Título CDU 374.7: 376.76.018 CDU 374.

CARVALHO, A. M. O. T. **O programa nacional da educação pré-escolar**. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-105_morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_\(01.pdf\)](http://alb.org.br/arquivo-105_morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_(01.pdf)). Acesso em 30/08/2020.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBREAL. 1979.

COSTA, I. A.; GABARDO, C. V. L.; FREITAS, D. A de. (Orgs.). **Tempos de Educar: os caminhos da História do Ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851-2000**. Joinville: UNIVILLE, 2005.

CUNHA, L. A. **Roda Viva**. In.: CUNHA, L. A.; GÓES, M de. (Orgs.). *O Golpe na Educação*. Jorge Zahar (Ed.), 11º ed., 2002.

DIDONET, V. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista de Março de 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

DORNELLES, J. R. W. **Reflexões sobre os desafios para a Educação em Direitos Humanos e a questão democrática na América Latina**. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 201-222.

DOWBOR, L. “**Prefácio**”. In.: FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

ENDO, P. C. **O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar**. In.: SANTANDER, U. C. (Org.). *Memória e Direitos Humanos*. Brasília: LGE, 2010. p. 15-22.

FARIA, A. L. G de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** Educação & Sociedade. 106 Campinas, São Paulo, v.26, n. 92, p. 1013 - 1038. Out. 2005.

FAUNDEZ, A. **Educação desenvolvimento e cultura,** Cortez: São Paulo SP, 1994.

FAVERO, O.; MOTTA, E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos** [recurso eletrônico]. 1. ed. -Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2015.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (orgs.). **O Brasil Republicano.** 1º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, M. dos S. **Centros de Pesquisas do INEP:** pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em Três Artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. _____
Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

GÓES, M de. **Dé pé no chão também se aprende a ler (1961-1964):** uma escola democrática. Educação e transformação. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização 107 Brasileira S/A, 1980. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em 17 jan. 2020.

_____. **Dois livros de Djalma Maranhão no exílio.** Natal: Sebo Vermelho, 2000.

_____. Entrevista. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 3, ago. /jan. p. 7- 10, 1993. Disponível em: Acesso em: 27 out. 2015.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976. p.305. (Referência)

GÜTTSCHOW, G. G. **Campanha nacional de erradicação do analfabetismo:** implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963), Curitiba, 2011- Universidade Federal do Paraná: História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje. Cristine Costa Brasil Licencianda do Curso de Matemática Universidade Católica de Brasília. E-mail: Sybeller@yahoo.com.br/http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22 e.pdf. Acesso em 10/10/2020.

JOBIM E SOUZA, S. **Tendências e fatos na política da Educação Pré-Escolar no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo (51), novembro/1984, p. 47-53.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil:** Problemas, Reflexões e Propostas. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

MELO, J. M. S de. **História da Educação no Brasil,** 2ª edição. Licenciatura em Matemática, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Universidade Aberta do Brasil Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Diretoria de Educação a Distância. Fortaleza, CE, 2012.

MENDONÇA. A. W. P. C. **O INEP no contexto das políticas públicas do MEC (1950- 1960).** Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v.1, n.1. – abr./jun. 2006. Disponível em: www.educacao.ufrj.br. Acesso em 21/10/2019.

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional:** o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP,

2008.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: www.educabrasil.com.br. Acesso em: 26 de jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. In.: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)*, Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, março de 2000. il. tab. 1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino fundamental. I. Título. CDU 374.7, p. 60.

MOBRAL. **Sistema MOBRAL**. Rio de Janeiro, 1973a. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. acesso em 19 de agosto de 2020.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível**. In.: *Revista Histedbr* On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.

PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **História da Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

PIOTTE, J-M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto, Afrontamento, 1975. p. 27, 28 e 48.

PRADO, M. L. do. **Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos**

princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL (1967-1985). acesso em: 25/03/2020.

RAMOS, M. N. **Trabalho e educação:** implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In.: MOURA, D. H. (Org.) *Produção do Conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 30.

SANTOS, A. R.; PESSOA, A. D. L. B. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobreal:** Democratizando Memórias e Desvelando Propostas legais e pedagógicas. Data (YYYY-MM-DD) 2016-10-24. Título da Revista/conferência; V. N. ano. IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB; IX Seminário Internacional de Direitos Humanos.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Editora Autores Associados – 7ª ed. Campinas SP, 1996.

SCOCUGLIA, A. C.; COSTA, M. A. M. (Expos.) **Método Paulo Freire, 40 anos:** história e memórias. Coordenador: Afonso Celso Scocuglia. In.: *Sistema Paulo Freire: uma experiência pioneira e o golpe militar de 1964*.

WERTHEIN, J. (Org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

ZUNTI, M. L. G. C. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBREAL e Fundação Educar no Espírito Santo de 1970 a 1990:** uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. 01/07/2000.

CAPÍTULO VIII

Potencialidades da educação do campo a partir da perspectiva do percurso formativo

Jean Moura⁵⁷

Jéssica dos Santos Araújo⁵⁸

Resumo: Este ensaio tem como objetivo explicar parte do potencial prático-pedagógico da Educação do Campo a partir das experiências formativas dos autores. Os presentes Percursos Formativos que seguem serão ao mesmo tempo um “esqueleto” do texto, ilustração de exemplos e referencial teórico e metodológico.

Palavras-chave: Educação do Campo; Percurso Formativo; Sociologia; LEC/UFRRJ.

57 Mestrando em Sociologia na Universidade Federal Fluminense (PPGS/UFF) na linha *Artes, Culturas e Rituais Contemporâneos*, graduado em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com **período-sanduíche** em Universidade de Lisboa (UFRRJ/ULisboa) e membro colaborador do Programa de Educação Tutorial (PET) de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidades da UFRRJ.

58 É do sertão da Bahia da cidade de Serra Dourada. Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; poetisa e integrante de projetos de produção cultural do estado da Bahia. Pesquisa e desenvolve práticas pedagógicas pautadas na Educação Popular, que dão visibilidade as histórias de vida de determinados sujeitos, histórias as quais os livros não contam.

Introdução

Isto que segue não é um artigo apenas, é o resultado prático de um acumulado complexo de vivências dos autores, um recém-formado e a outra prestes a se formar, que só vos escrevem graças às práticas e metodologias pedagógicas com as quais tiveram contato no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Mais do que um reflexo, este texto é um agradecimento à Educação do Campo como um todo e a todos os movimentos sociais que lutaram e lutam para que ela resista no atual cenário educacional brasileiro.

O objetivo deste texto é tentar apresentar parte do potencial transformador presente nas propostas pedagógicas da Educação do Campo, em específico sob o exemplo da formação superior na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Educação Tutorial (PET) em Educação do Campo da mesma instituição. A argumentação será feita por meio de um formato audacioso, que consiste em utilizar o percurso formativo dos autores em questão como base bibliográfica, ou seja, os textos, atividades, vivências e produções ao longo da formação discente serão ao mesmo tempo fundamentação teórica e exemplos, metodologia e resultado.

Para simplificar é preciso primeiro compreender o contexto em que surge a Educação do Campo e as suas respectivas licenciaturas como será visto no tópico seguinte. Entretanto cabe adiantar que na LEC da UFRRJ, como em outras espalhadas pelo Brasil, o regime de ensino é por Alternância. Segundo Ramofly Bicalho, a Pedagogia da Alternância: “propõe gestões participativas e colegiadas, estabelecendo relações cotidianas e de responsabilidade coletiva entre escola e comunidade” (SANTOS, 2016, p. 3). Assim sendo, parte do período de ensino é cumprido pelos estudantes em suas comunidades, nas quais eles podem aplicar o que aprenderam na instituição de ensino, bem como a realidade local é tida como base no processo de aprendizagem acadêmico, realizado, portanto, a práxis pedagógica.

Essa análise simplória não resume nem de longe os diversos e complexos projetos de implementação da Pedagogia da Alternância pelas diversas instituições de ensino espalhadas pelo campo do Brasil. Entretanto,

abre caminho para discutirmos o exemplo prático da Alternância na LEC/UFRRJ, e como o desafio de sua implementação possibilitou ao menos uma nova experiência de formação e transformação na vida de diversos jovens, adultos e idosos, tanto do campo quanto de regiões urbano-periféricas.

Marília Campos, professora da LEC/UFRRJ, em seu texto *Percursos formativos dos educandos da licenciatura em educação do campo*, apresenta esse desafio na perspectiva da primeira turma (Oseias de Carvalho/UFRRJ 2010-2013), nele a autora explica que:

Na LEC/UFRRJ, a LEC se constitui também como processo inaugural, trazendo como novidade e desafio na sua implementação a Pedagogia da Alternância e a articulação da docência e da extensão a partir da pesquisa como princípio educativo através da implementação do trabalho integrado - Estudo da Realidade das áreas de reforma agrária e territórios dos povos tradicionais realizado pelos seus próprios sujeitos - educandos, inspirado na proposta de Paulo Freire (CAMPOS, 2014, p. 23).

O que ocorreu, principalmente na turma dos autores do corrente texto (2015.2), mas também em outras turmas anteriores e posteriores, foi que uma parcela dos estudantes que ingressaram na LEC/UFRRJ não necessariamente tinha uma relação direta com o campo ou com movimentos sociais. Entretanto o memorial (etapa classificatória/eliminatória do processo seletivo) levou em consideração as vivências dos ingressantes, que por sua vez traduziam-se pelo menos em uma aproximação com as diversas temáticas da educação do campo, possibilitando, portanto, um diálogo entre a realidade do estudante e a proposta do curso.

Foi assim que Jean Moura (skatista residente de área urbana) e Jessica dos Santos Araújo (baiana do sertão baiano) viram a possibilidade de aceitação e se apaixonaram pelo curso, o que transformou a vida de ambos, e isso só foi possível através das diversas práticas e metodologias pedagógicas

presentes na Educação do Campo. O Estudo da Realidade, a Pedagogia da Alternância, a crítica ao modelo de educação bancária, a agroecologia e principalmente a Educação Popular e suas práticas capazes de constituir diálogos com as singularidades dos estudantes, além da convivência com diferentes atores de comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras e de movimentos sociais urbanos e rurais, possibilitaram a escrita deste ensaio.

Mesmo em uma formação ideologicamente pensada para atender as demandas do campo e fundamentada a partir das realidades presentes no estado do Rio de Janeiro, a LEC/UFRRJ possibilitou que seu discente dialogasse com a prática do skate com os conceitos acadêmicos, da mesma forma foi possível contextualizar as histórias de uma Bahia nunca dita antes nos ares da LEC/UFRRJ. Outros estudantes também puderam utilizar suas vivências como base de aprendizado, como o samba ou o *rap*, temas utilizados como “objeto” de estudo, o que nitidamente facilitou o aprendizado.

Portanto este texto tem como esqueleto o percurso formativo dos autores, que pretendem utilizar suas vivências pré, durante e após a graduação, assim como as bibliografias com as quais mais tiveram contato, além das diversas experiências vividas no curso e fora dele – como intercâmbio acadêmico, produções culturais de diversos lugares, participação no PET de Educação do Campo e em eventos científicos até sua classificação no mestrado e seus dias atuais – como exemplo e ao mesmo tempo metodologia, com o objetivo de apresentar a Educação do Campo não só como uma modalidade de ensino, mas como uma experiência educacional transformadora e muitas vezes libertadora, transcendendo os limite territoriais.

Breve apresentação à Educação do campo

Atualmente as licenciaturas em Educação do Campo promovem formação de educadores por área de conhecimento interdisciplinares e, segundo Mônica Molina, são quatro grandes áreas: “1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e

Matemática; 4. Ciências Agrárias” (MOLINA, 2017, p. 594). Na LEC/UFRRJ a formação é em Ciências Humanas e Sociais, sem falar na extensa carga horária de disciplinas obrigatórias sobre agroecologia, além dos oito laboratórios em segurança alimentar e práticas agroecológicas que, apesar de não dar habilitação em agroecologia aos seus formandos, forma com competência nessa área.

Ainda segundo a autora, em 2017 somavam-se 42 graduações em Educação do Campo espalhadas pelo Brasil, mas o início desse processo se deu bem antes, por volta de 1997, mas antes de contar essa história cabe ressaltar desde já alguns pontos que reafirmam o objetivo deste texto. Apesar da diversidade de áreas de atuação dos professores da LEC/UFRRJ, os estudantes dessa graduação têm o privilégio de aprender com alguns dos autores que contribuem com os avanços teóricos e políticos da Educação do Campo.⁵⁹

Portanto, no presente percurso formativo utilizado como base, há um diálogo direto dos discentes com os atores da luta política pela Educação do Campo, o que transcende a esfera da academia. O convívio com outros estudantes, de lugares e estados diferentes, que possuem relação direta com o campo e movimentos sociais é outro privilégio dos ingressantes da LEC/UFRRJ. A diversidade dos sujeitos enriquece o processo formativo, e nessa oportunidade Jean Moura teve condições de publicar um artigo em um livro em parceria com Luciana Salles da Costa⁶⁰. Neste capítulo os autores

59 Lia Maria Teixeira de Oliveira, Marília Campos e Roberta Lobo fizeram parte do processo de implementação do curso de Educação do Campo na UFRRJ, inclusive as autoras possuem participação em um dos principais livros da modalidade: o Dicionário da Educação do Campo (2012). Todas deram aula para a turma dos autores deste ensaio, assim como o Ramofly Bicalho que, além de ser professor titular da LEC/UFRRJ e coordenador do PET de Educação do Campo na mesma instituição, é uma das principais referências nacionais sobre os temas Educação do Campo e Educação popular.

60 A disciplina obrigatória *Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo* da LEC/UFRRJ ministrada pelo professor Luiz Fernandes em 2019.1 teve como avaliação final a elaboração de um artigo em dupla visando a possível publicação em um livro de abrangência nacional. Em parceria com Lu-

afirmam que:

A Educação do Campo surge especialmente a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, por uma educação de qualidade, com a tarefa de formar intelectualmente os trabalhadores, e filhos dos trabalhadores da agricultura familiar e dos povos do campo como um todo, garantindo o acesso ao ensino de formação básica e superior (MOURA, SALLES, OLIVEIRA, 2019, p. 64).

Trata-se do rompimento com a ideia de “Educação Rural” que tinha como objetivo introjetar a lógica “urbano-centrista” no campo, traduzindo este em sinônimo de atraso. Para combater essa perspectiva que ocorre o primeiro ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), em Luziânia-GO, em julho de 1997. Nesse encontro “foi inaugurado o debate a respeito do tipo de educação que os modelos hegemônicos de desenvolvimento rural já estabeleciam” (MOURA, SALLES, OLIVEIRA, 2019, p. 64).

A partir daí os movimentos pela Educação do Campo que seguiram – como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), em 1998⁶¹, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002⁶², a constituição da Coordenação Geral de Educação do Campo (SECAD/MEC), em 2004, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2011 – tiveram como alicerce um propósito bem estruturado, como pode ser visto no 2º artigo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

ciana Salles da Costa, formada em Educação do campo, agricultora familiar em Magé e membro da Articulação Nacional de agroecologia, o autor teve a atual oportunidade de compor a bibliografia desse ensaio.

61

“Este programa teve como seu principal objetivo apoiar uma educação superior direcionada aos sujeitos do campo e nas áreas de reforma agrária” (MOURA, SALLES, OLIVEIRA, 2019, p. 65).

62 (Parecer CNE/ CEB n° 36/2001 e resolução CNE/ CEB n° 01/2002).

do Campo:

Art.2 Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Deste modo, entende-se que: em todas as etapas do ensino da Educação do Campo as realidades dos estudantes devem ser levadas em consideração, inclusive, é a partir desse pressuposto que Jean Moura, Luciana Salles e Luiz Fernandes afirmam que a Educação do Campo contribui com o ensino de sociologia quando estabelece o diálogo das teorias com as situações cotidianas. Entretanto, mais do que uma metodologia, a Educação do campo tem um dever social, que nitidamente não é restrito às zonas rurais, e poderia ser muito bem aproveitado em escolas urbanas (como na experiência da LEC/UFRRJ) caso nosso contexto histórico econômico tivesse sido diferente, como veremos em outro tópico. Mas antes dos desafios vamos às potências.

Estudo da Realidade

Uma das primeiras atividades da LEC/UFRRJ é o “Estudo da Realidade”, que na turma experimental foi voltada para áreas de reforma agrária e territórios dos povos tradicionais. Entretanto, a partir das turmas regulares, esse estudo era mais voltado a um “resgate”, uma vez que grande parte dos novos estudantes ainda estavam no processo de descoberta crítica de sua realidade. Esse novo formato adaptado possibilitou que os discentes que não tiveram contato direto com movimentos sociais ou com práticas agrícolas, buscassem na sua origem comunitária e familiar esse pertencimento passando, portanto, – em consonância com as bibliografias utilizadas nas

disciplinas teóricas – a se compreenderem como sujeitos históricos. O Estudo da Realidade é:

Uma ferramenta para aproximar o sujeito comunitário da sua realidade, formulando suas demandas, sistematizando suas realidades e principalmente abrindo uma brecha a partir da visão sistemática da situação, para o estranhamento dela. (MOURA, SALLES, OLIVEIRA, 2019, p. 69).

Se não fosse essa ferramenta pedagógica os autores do presente texto não teriam contato com atores de movimentos sociais urbanos e do campo, não reconheceriam a importância da história familiar, sua própria história, o skatista não aprenderia práticas agrícolas mesmo morando em área urbana e a baiana do sertão não saberia que era importante falar da Bahia que pouco se vê, que pouco se fala. Inclusive, se não fosse o Estudo da Realidade e a Pedagogia da Alternância, não seria possível compreender que toda mobilização política pelo direito de andar de skate em uma praça pública de Araruama; é um fenômeno importantíssimo que dialoga com diversas teorias acadêmicas.⁶³

Não só a coordenação da LEC/UFRRJ concordou em enfrentar o desafio de dialogar com as demandas urbanas no currículo dos trabalhos integrados do período de alternância, como o PET de Educação do Campo e Movimentos Sociais também permitiu que os estudantes utilizassem as atividades de seu cotidiano para desenvolver pesquisas.

Se não fosse a insistência sobre o pertencimento crítico de suas

63 Jean Moura desde o primeiro período da sua graduação pesquisa a prática do skate. Ele é skatista e quando era mais jovem organizou um protesto de grande proporção em sua cidade reivindicando o direito à prática. O que chama a atenção é que antes de ingressar na universidade o autor não percebia a relevância social desse fenômeno, que inclusive é toda base de vida desse jovem.

próprias realidades, que o curso trabalhou desde o início, a baiana⁶⁴ talvez se debruçaria a se pertencer e pesquisar quaisquer coisas, menos contar sobre sua ancestralidade, seu povo, sua cultura. Entre tantos apoios, um dos mais calorosos foi caminhar lado a lado com a Professora Marília Campos, que por sua vez apresentou à baiana a flexibilidade da Educação Popular e isso proporcionou a construção de experiências incríveis no curso, até a formação prática e metodológica da ferramenta do “Percurso Formativo”, que atravessa todo este ensaio.

Esse fato reafirma a tônica de que campo e cidade caminham lado a lado, entretanto, apesar das práticas pedagógicas da Educação do Campo serem nitidamente tão eficazes na formação de estudantes a partir do estímulo da criticidade, existem enclaves na política de ensino brasileira que não deixam essas práticas se estabelecerem nem no campo, quanto mais romper os limites geográficos e chegar às escolas urbanas. Para compreender como essa potência educacional presente na Educação do Campo não se propaga tão facilmente ao ensino urbano é necessário primeiro contextualizar algumas questões.

Contexto histórico-econômico⁶⁵

64 Jéssica dos Santos Araújo desde o início do curso voltou seu olhar para sua região na Bahia, desenvolvendo pesquisas sobre sua realidade. Foi uma tarefa muito desafiadora, pois por mais que no curso sempre tivesse existido a Pedagogia da Alternância, a autora nunca conseguiu usar dessa perspectiva como ferramenta de flexibilização a sua pesquisa, por tamanha distância entre os estados. Suas pesquisas foram desenvolvidas através de mídias na internet e, em sua grande maioria, construídas pelas histórias orais que seus mais velhos lhe contavam.

65 Este tópico foi escrito com referência bibliográfica dos textos que o autor teve que ler para realizar a prova do processo seletivo do mestrado na UFF, no qual foi aprovado. Aprovação que só foi possível graças a excelente formação que teve no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da participação em diversos eventos científicos pelo Brasil por meio do PET de Educação do Campo.

Uma das grandes dificuldades de se implantar um modelo de ensino como o da Educação do Campo em áreas urbanas é exatamente a ausência de alguns de seus pilares na vida nas cidades, como a relação do ensino com a terra (território), trabalho e comunidade. Essa noção de pertencimento não se perde por completo nas cidades, entretanto há um movimento histórico-econômico que transforma não só o espaço geográfico, mas toda cosmovisão dos novos sujeitos urbanos.

Nas metrópoles brasileiras a desigualdade é gritante e nítida na mesma proporção em que é eufemizada e invisibilizada. Celi Scalon⁶⁶ afirma que a desigualdade social brasileira é um fenômeno multifacetado e, assim sendo, não deve ser analisado apenas pela ótica da distribuição de renda (SCALON 2011, p. 49). Logo no resumo da obra a autora dá uma excelente descrição de pobreza, segundo ela:

A pobreza deve ser compreendida como privação de capacidades básicas que conduz à vulnerabilidade, exclusão, carência de poder, de participação e voz, exposição ao medo e à violência; enfim, à exclusão de direitos básicos e de bem-estar (SCALON, 2011, p. 49).

A educação é um desses direitos historicamente negados à população pobre, reflexo desse fenômeno é a forma ambígua como o tema é abordado no atual sistema de ensino tradicional (urbano) brasileiro. A educação, que deveria ter como objetivo não só analisar a desigualdade social, mas contribuir com o seu fim, é vista, segundo Celi Scalon, como “o principal recurso para inclusão e ascensão social”, o que, prossegue a autora, “acaba por legitimar os ganhos diferenciais dos grupos mais educados” (SCALON, 2011, p. 58).

66

Maria Celi Ramos Da Cruz Scalon é doutora em sociologia e professora titular da UFRJ, em seu texto *Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate* (2011) a autora discute a desigualdade no Brasil para além da distribuição de renda.

Ou seja, a “educação” contribui, de certa forma, com a manutenção de uma desigualdade estrutural uma vez que é sabida a precariedade de grande parte das instituições de ensino públicas do Brasil.

A autora apresenta na mesma obra um estudo que aponta o Brasil, assim como o Chile, como um país que concorda “com a ideia de que as desigualdades são necessárias para a prosperidade do país” (SCALON, 2011, p. 58). Desse modo é difícil não enxergar o resultado dessa equação: o sistema educacional brasileiro tem como objetivo reproduzir desigualdades e não as extinguir.

A moradia é outro direito básico que é privado à população pobre. Lucio Kowarick⁶⁷ afirma que o problema habitacional parte da forma como o sistema capitalista transforma as condições de subsistência dos sujeitos ao longo da história, desde a expropriação das terras, passando pela alienação do trabalho e culminando no atual modelo de construção de moradias, que deixa de ser uma atividade autônoma e passa a ser uma das principais engrenagens da economia mundial (KOWARICK, 1983, p 55).

No seu livro *A Espoliação Urbana*⁶⁸ (1983), é perceptível outro fenômeno ambíguo: o enorme contingente populacional de origem rural que se moveu em direção às cidades na década de 1960/70 e que buscava melhorias de vida, mas se deparou com um Estado que preocupava-se mais em facilitar a expansão da indústria e dos empresários do que garantir bem-estar social para os trabalhadores (KOWARICK, 1983, p. 68-69). O “milagre

67 Lúcio Kowarick (1938-2020) foi um cientista político brasileiro que dedicou parte de seus estudos às questões urbanas. Em seu livro “A espoliação urbana” (1983), especificadamente no capítulo Autoconstrução de moradias e espoliação urbana, o autor aborda os problemas habitacionais em paralelo com outros processos socioeconômicos e políticos mais amplos.

68 Segundo Lúcio Kowarick a espoliação urbana é o “somatório de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência, e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho.” (KOWARICK, 1983, p. 59).

econômico”, como o período foi denominado na época, além de contribuir com a expansão das favelas nas zonas periféricas das grandes cidades, não garantiu absorção total desse contingente oriundo das zonas rurais na esfera do trabalho assalariado, restando atividades informais, a criminalidade ou desemprego a este.

Luiz Antônio Machado da Silva⁶⁹ aponta justamente que a noção de informalidade surge na década de 1960 a partir das dificuldades de incorporação da crescente mão de obra nas cidades, fruto do êxodo rural (DA SILVA, 2002, p. 85). Para resumir, e finalizar, Luiz Antônio Machado da Silva mostra que essa discussão do “milagre” da década de 1960/70 envolvia o encadeamento lógico de uma série de ideias desde a urbanização, passando pela industrialização e culminando na expectativa da relação de assalariamento e pleno emprego (DA SILVA, 2002, p. 90).

Esse movimento acelerado de urbanização da década de 1960/70 propõe uma transformação no sentido da “mercantilização de todas as esferas da vida econômica”, o que torna, segundo Luiz Antônio Machado da Silva, todas as outras formas não mercantis de trabalho e consumo “atrasadas” (DA SILVA, 2002, p. 89). Desse modo, instaura-se uma ideia de que o Campo é sinônimo de atraso, enquanto a cidade e toda sua lógica competitiva capitalista é o moderno, o bom.

Assim sendo, como práticas diretamente relacionadas ao campo, que tem como base as comunidades e os territórios (como a Pedagogia da Alternância), vão ser levadas em conta nas cidades? Sem falar nas dificuldades práticas de implementação, uma vez que o sentido de comunidade muitas vezes se perde nas grandes cidades, nas quais centenas de pessoas moram no mesmo prédio e nem se conhecem.

Estruturalmente falando, a Educação do Campo utiliza das

69 Luiz Antônio Machado da Silva é um dos pioneiros no que se refere aos estudos da sociologia urbana no Brasil, e no texto “Da informalidade à empregabilidade” ele discute os limites do conceito de informalidade e como este vem perdendo espaço frente às últimas transformações no mundo do trabalho, advindas da globalização.

metodologias pedagógicas, como o Estudo da Realidade e a Pedagogia da alternância, para formar cidadãos críticos com capacidade de transformar a sociedade e diminuir a desigualdade social. Entretanto, a partir do movimento histórico econômico apresentado acima, entende-se que a educação, a moradia (território) e o trabalho, tão importantes para o estabelecimento de uma Educação do Campo, foram negados pelo Estado aos povos que se deslocaram para as cidades, realizando, portanto, uma forte descaracterização destes sujeitos, o que dificulta o estabelecimento de suas práticas uma vez que são consideradas “atrasadas”.

Percurso Formativo

O Percurso Formativo, assim como o Estudo da Realidade, é uma ferramenta pedagógica de estímulo da criticidade a partir dos contextos de vida do estudante. De onde viemos, onde estamos e para onde vamos? E como isso foi possível? Ainda são poucas as referências bibliográficas sobre essa ferramenta, porém isso não interfere no seu potencial educacional. O conceito “Percurso Formativo” foi usado na maioria das vezes em experiências de formação de base popular, através da vivência e da importância da prática dessa construção, que dialoga e anda lado a lado com as histórias de vida tanto dos educandos quanto dos educadores. Para esmiuçar melhor esse conceito, felizmente a LEC/UFRRJ possibilitou que alguns estudantes escrevessem suas monografias a partir de seus Percursos Formativos.

André Barbosa Caldas e Jessica dos Santos Araújo, autora do presente texto, são da mesma turma (2015.2) e abriram alas para esse formato inovador de escrita na LEC/UFRRJ, que se utiliza o Percurso Formativo não só como base metodológica, mas como autorreferência. Ambos beberam em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para destacar a importância da Educação Popular nesse processo, bem como referenciaram Marie-Christine Josso, para destacar o caráter autoformativo deste. Segundo Jessica:

O Percurso Formativo não é uma programação, não é uma receita de bolo: trata-se de uma caminhada, de uma trajetória narrada, ajudando o(a) educando(a) a se apropriar de seu processo formativo. Seria uma maneira de estudar a si próprio, analisando a realidade que está em sua volta, trazendo situações que cada um julga ter sido importante para sua formação enquanto sujeito histórico – conforme a narrativa realizada em determinado momento. (ARAÚJO, 2020, p. 33).

Ainda segundo a autora, dentro do percurso formativo existem outras práticas pedagógicas, como a “Rede Temática/palavras tema” que seriam, neste caso, uma sistematização de objetos cruciais que vem à tona com o pertencimento do percurso formativo, reforçando a referência a Paulo Freire e à Educação Popular. No processo educativo, seja na Educação do Campo ou na Educação Popular, essas propostas pedagógicas são utilizadas como base e não como um modelo rígido de atuação, podendo ser adaptadas de acordo com o perfil dos estudantes. A partir dessa perspectiva que Jessica Araújo criou, dentro da ferramenta “Percurso Formativo”, a atividade “Caixa segredo, como eu vejo o outro? E, como me vejo?”, no intuito de:

Fazer com que cada aluno se pertencesse a cada traço, cada curva de seu rosto, com amor, trazendo essa diversidade da nossa gente oriunda de etnias indígenas, do povo negro e as influências do branco e outros (ARAÚJO, 2020, p. 42).

Todas essas atividades desenvolvidas por Jéssica, diferente dos trabalhos genéricos realizados nas escolas urbanas no “Dia do Índio” ou no Dia da Consciência Negra, são integrais e participativas, pois não se restringem a uma data ou período específico, e não estão sendo ministradas por professores que não acreditam nessa ferramenta. Quando o Educador do Campo formado na LEC/UFRRJ, como Jessica, realiza essas atividades ela transcende as esferas da educação; é nesse momento que o processo de

formação do educador é o mesmo que o do estudante, é o momento em que um percurso formativo faz afluência com outro, e o processo de ensino torna-se fluido e procura desaguar num modelo de educação crítica e libertadora.

A ferramenta pedagógica “Percurso Formativo”, tanto na formação dos discentes da LEC/UFRRJ ou utilizada em qualquer espaço de formação, formal ou informal, traz consigo a potência de criar caminhos para o “pertencimento do próprio, do particular”, trabalhando sua singularidade para além disso, ampliando o entendimento da diversidade cultural e seres socialmente distintos que nos rodeia. Trata-se de se olhar através da construção do processo/percurso formativo de vida, se entender dentro do seu determinado contexto histórico (história regional/local, histórias orais que os mais velhos contam, vivências...) e, através disso, ampliar a criticidade da sua singularidade pertencente a um todo (história sistêmica, história colonial...) que nos cerca e influencia diretamente na formação. O percurso formativo como prática pedagógica possibilita uma autonomia para que cada ser social seja autor de sua própria história.

Considerações finais

Podemos concluir que a Educação do Campo possui um grande potencial de transformação social devido principalmente ao seu processo de criação e às metodologias pedagógicas que utiliza. A partir do exemplo prático das experiências de formação da LEC/UFRRJ, pode-se perceber que estudantes de áreas urbanas, que não possuem contato direto com o campo ou com movimentos sociais (assim como os autores deste texto), podem se identificar com o curso e se compreenderem como sujeitos históricos.

Fica aqui o anseio por uma educação que valorize a realidade do estudante, assim como a Educação do Campo, independentemente da área geográfica, uma vez que essas metodologias já se mostraram eficazes no que diz respeito à formação de cidadãos críticos. O problema é que não necessariamente a criticidade vai de acordo com os interesses da classe

dominante, portanto o sistema nacional de ensino acaba por contribuir com a hegemonia capitalista, que historicamente produziu mais desigualdades do que as extinguiu.

O percurso formativo aqui apresentado é um exemplo de que é possível, apesar de difícil, fazer o caminho reverso. A lógica urbana cada vez mais adentra o campo, e podemos ver os malefícios desse processo, como a ausência da Reforma Agrária, expansão do agronegócio – consequentemente dos agrotóxicos e seus cânceres – as queimadas, extinção da fauna e da flora, das comunidades tradicionais, enfim, tudo que é necessário à vida na Terra como um todo.

O caminho reverso possível citado seria levar um pouco do campo para cidade, das práticas agrícolas ao contato direto com povos tradicionais, o estabelecimento de uma alimentação saudável, de uma lógica econômica menos competitiva que preserve o meio ambiente ao invés de destruí-lo. Hoje, Jean Moura e Jéssica dos Santos Araújo, assim como outros estudantes da LEC/UFRRJ, possuem essa visão graças à Educação do Campo. É preciso lutar para que isso aumente. Uma possível estratégia pode ser elaborar um projeto ousado de Educação do Campo voltado para as cidades.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Jéssica dos Santos. **HÁ BAHIAS NA BAHIA – O MEU LUGAR:** Percurso Formativo, uma ferramenta pedagógica facilitadora para construir narrativas de histórias de vida. Dissertação de Monografia, Seropédica, UFRRJ, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** 2002 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 24. Mai de 2019.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDAS, André Barbosa. **Percurso formativo, trajetória de formação pessoal e acadêmica**: revisitando memórias relacionadas a minha interação com o Bairro Areal, Angra dos Reis. Dissertação de Monografia, Seropédica, UFRRJ, 2021.

CAMPOS, Marília. **Percursos formativos dos educandos da licenciatura em educação do campo**. Turma Oseias de Carvalho/UFRRJ 2010-2013. Rio de Janeiro: Gráfica F & F, 2014.

DA SILVA, Luiz Antônio Machado. **Da informalidade à empregabilidade** (reorganizando a dominação no mundo do trabalho), CADERNO CRH, Salvador, n. 37, p. 81-109, jul./dez. 2002.

KOWARICK, Lúcio. Autoconstrução de moradias e espoliação urbana in: **A espoliação Urbana**, São Paulo, Paz e Terra, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educação e Sociedade. Campinas**: v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 24 de Maio de 2021.

MOURA, Jean, SALLES, Luciana, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A Educação do Campo e suas contribuições para o ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.) **O Ensino de Sociologia no Brasil**, Maceió, Café com Sociologia, 2019.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 1, p. 49-68.

SANTOS, Ramoffly Bicalho dos, **Pedagogia da Alternância e Educação Popular no Campo do Brasil**. In: **JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci**, nº I e VII, 2016, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, Anais da Jornada: ISSN 2526-6950.

CAPÍTULO IX

MODELOS EM DISPUTA - AGRONEGÓCIO X AGROECOLOGIA⁷⁰

Maria Dolores Campos Rebollar⁷¹

Ramofly Bicalho⁷²

Giovanni Semeraro⁷³

Resumo: O agronegócio e a agroecologia estão inseridos em um emaranhado de ideias, crenças, culturas, concepções religiosas, e uma ética determinada, adquiridos de forma consciente ou inconsciente, ou seja, desde uma análise crítica da realidade ou desde um senso comum incorporado sem apreciação, sendo que, confrontar-se com a “hegemonia” do agronegócio requer ruptura com as ideias e crenças que o sustentam.

70 Adaptado da tese: Resistências e disputa hegemônica de grupos subalternos frente ao agronegócio na Região do Araguaia (MT). Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16241>

71 Maria Dolores Campos Rebollar – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação – NuFiPE. Trabalha com povos indígenas desde 2009 na Operação Amazônia Nativa-OPAN. Atua com as seguintes temáticas: Educação Popular, Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil, Gestão de Projetos. E-mail: lolacamposr@gmail.com

72 Professor Associado III na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com

73 Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NUFIPE). Estuda e pesquisa as seguintes temáticas: Filosofia política, Obra de A. Gramsci e Educação popular. E-mail: gsemeraro07@gmail.com

Nós e a natureza, nós a natureza

O complexo percurso histórico que estabeleceu a atual configuração social, política, econômica e cultural sobre as terras brasileiras derivou em modelos produtivos em disputa no campo. O agronegócio e a agroecologia estão inseridos em um emaranhado de ideias, crenças, culturas, concepções religiosas, e uma ética determinada, adquiridos de forma consciente ou inconsciente, ou seja, desde uma análise crítica da realidade ou desde um senso comum incorporado sem apreciação, sendo que, confrontar-se com a “hegemonia” do agronegócio requer ruptura com as ideias e crenças que o sustentam.

As visões de mundo não sendo neutras, mas uma “justaposição mecânica de várias concepções de mundo [...] que se sucederam na história” (LIGUORI, 2017, p. 135) constituem uma amálgama que carrega contradições e incoerências. A consciência delas é acesa pelo exercício da crítica, promovendo movimento e, portanto, condições para transformações.

Também é significativo entender que “[...] a concepção do mundo é determinante para o reconhecimento das identidades coletivas e individuais” (ibidem). Identidades que condizem com as classes sociais cimentadas historicamente. A crise ambiental e climática e a crescente demanda mundial por alimentação saudável, parecem ser elementos cruciais para o deslocamento de uma situação de invisibilidade dos grupos subalternos no campo (camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc.) a uma situação de certo “protagonismo”⁷⁴.

Desde que na Idade Média cristaliza-se, com o domínio ideológico da Igreja Católica, a separação entre espírito e matéria, apoiado sob a imagem bíblica de um Deus que fez o homem à sua imagem e semelhança, avigora-se a separação deste em relação à natureza. “[..] Fica evidente que o mito da Criação Divina, descrita no Livro Gênesis, reforçou o sentimento de superioridade do homem sobre as outras criaturas da Terra, o que inclui

74 É importante levar em conta a importância que tiveram, para aumentar a visibilidade e protagonismo desses grupos, os recentes governos progressistas, pois criaram políticas e espaços para a participação popular e inclusão das camadas mais pobres.

a mulher” (PROTÁSIO, 2008, p. 36). O homem (a cultura) se separa da natureza, vira não-natureza. Por um lado, a civilização (a razão) e por outro o estado “selvagem”. A progressão humana exigia dobrar os impulsos “animais” no homem.

Posteriormente, os materialistas do século XVIII e XIX vão rejeitar ideias divinas explicativas do mundo. Charles Darwin (1809-1882) com sua Teoria da Evolução registrada no livro *Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural*⁷⁵ quebra o paradigma do domínio de deus. O homem como produto da evolução animal e não mais da vontade divina. Entretanto, segundo os decoloniais se forja a crença na existência de homens em diferentes estágios de evolução (civilização). Ou seja, se classificam os homens, as sociedades, as culturas a partir de sua superioridade e inferioridade evolutiva fazendo da ciência uma aliada do sistema exploratório. O tempo é linear e o “progresso” humano uma linha ascendente. Naturalmente, o Ocidente estaria no degrau mais alto.

Outra forma de entender a natureza é não a considerar algo imutável nem externa ao ser humano. A natureza como relação dialética, inseparável da espécie humana. Não nos interessa aqui entrar no debate sobre como o marxismo levou em conta a questão ecológica, se a levou em conta. Entretanto, sim, interessa lembrar que no estudo sobre a dinâmica exploratória do capitalismo, Marx e Engels partem de uma relação de reciprocidade entre “ser humano” e “natureza” considerando o ser humano como parte dela (ANDRIOLI, 2007).

Como argumenta Rees, a noção de relação entre os homens e a natureza desenvolvida por Marx e Engels nem reduz os seres humanos ao nível dos animais – como fazem vários teóricos na linha do ‘macaco nu’ atualmente – e tampouco pretende que os seres humanos e a consciência humana sejam totalmente separados do mundo natural. (DANTAS, 2015, sem paginação).

75 Disponível em: http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009_OriginPortuguese_F2062.7.pdf. Acesso em: 13 abr. de 2019.

Também Marx e Engels (2005) deixam claro em *A Ideologia Alemã* que a história da natureza (ciências naturais) e a história dos homens não são separáveis, pois ambas se condicionam mutuamente, ainda que eles centrem seus esforços no estudo da história dos homens.

Considerando que no capitalismo tanto o trabalho como a natureza são explorados em forma de mercadoria (a natureza inclusive sem custo e sem levar em consideração sua capacidade de reprodução), é impensável, na perspectiva marxiana, alguma solução efetiva do problema sem a superação da sociedade capitalista, baseada na “dominação mecanicista da natureza com o interesse voltado à constante e crescente expansão da produção em si mesma”. Para os “seres humanos livremente associados” interessa regradar racionalmente seu intercâmbio com a natureza, ao invés de serem dominados pelo “poder cego” do mercado capitalista (ANDRIOLI, 2007, p. 3-4).

Na análise histórica feita por Marx sobre a acumulação primitiva, ou seja, sobre “[...] o ponto de partida do modo de produção capitalista” (MARX, 1982, p.171) se explicita que seu berço são os processos que dissociam os produtores dos meios de produção (escavidão, exploração feudal e exploração capitalista), sendo que “[...] todo o processo repousa sobre a expropriação do produtor rural, do camponês” (MARX, 1982, p.173). Como afirma FOSTER (2012, p. 88): “[...] O capitalismo inicia-se como um sistema de usurpação da natureza e da riqueza pública”. Não há como dissociar as grandes explorações e expropriações de homens das grandes devastações sobre a natureza. Antônio Gramsci crítica de forma contumaz a crença de uma “realidade objetiva do mundo exterior” como algo dissociado do homem.

De fato, esta crença é de origem religiosa, mesmo se quem dela partilha é religiosamente indiferente. Dado que todas as religiões ensinaram e ensinam que o mundo, a natureza, o universo, foi criado por Deus antes da criação do homem e, portanto, que o homem já encontrou o mundo pronto e acabado, catalogado e definido de uma vez por todas, esta crença tornou-se um dado férreo do “senso comum”, vivendo com a

mesma solidez ainda quando o sentimento religioso está apagado e adormecido. (GRAMSCI, 1999, p. 130).

Gramsci desde a Filosofia da Práxis conclui que “[...]o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1999, p. 175). Partindo dessa relação dialética entre homem e natureza, podemos afirmar que a natureza transformada pelo homem transforma a ele mesmo.

No capitalismo a cisão entre homem e natureza, com a subordinação desta aos interesses de mercado promove que a natureza possa ser “engolida”, dominada, alimentando a suposta “superioridade” do ser humano sobre ela. Como não há como dissociar desse processo os povos que habitam em reciprocidade com a natureza, estes, ao estarem “do seu lado”, imediatamente incorporam a lista de inferiores, primitivos, naquela lógica evolutiva da qual falávamos. De igual forma, a expropriação da terra e dos recursos naturais provocam a “destruição” de quem nela habita. “[...] Por outras palavras, a natureza do capitalismo é capitalizar a natureza. Capitalizar no sentido de adequá-la aos intentos da produção de lucro” (AGUIAR, BASTOS, 2012, p. 87). Portanto, tendo como perspectiva central, apenas a dimensão econômica. “[...] Para Marx a agricultura capitalista não é apenas a arte de depredar o trabalhador como também o solo. Uma coisa leva necessariamente à outra: a alienação na relação entre os homens é seguida da alienação da relação sociedade-natureza” (DANTAS, 2015, sem paginação).

Para Aguiar e Bastos (2012) é “[...] inviável imaginar o fim da crise ecológica global sem uma superação do modo de produção capitalista” que se sustenta no tripé expropriação-apropriação-mercadorização (AGUIAR; BASTOS, 2012, p. 92). “[...] Todos os dias nós estamos destruindo mais e mais riqueza pública – ar, água, terra, ecossistemas, espécies – na busca por riquezas privadas, que tornam o consumo um mero adjunto da acumulação, assim tomando formas mais desordenadas e destrutivas”. (FOSTER, 2012, p.101). Marx já tinha revelado “a real natureza da produção capitalista” quando observa que o desenvolvimento na industrialização da agricultura

“debilita simultaneamente as fontes originais de toda a riqueza – o solo e o trabalhador.” (Ibidem, p. 91)

Desde a perspectiva dos povos nativos, o homem pertence à terra, que é mãe, e não a terra pertence ao homem (PARDINI, 2020). E ainda, a natureza não é objeto e, sim, sujeito. O homem não se diferencia do animal enquanto a humanidade, homem e animal são sujeitos e compartilham humanidade. A humanidade está posta como condição (DESCOLA, 2015; CASTRO, 1996). Descola (2015) observa, estudando o grupo Achuar⁷⁶ na Amazônia, “[...] um sistema de interação de pessoa a pessoa no qual os humanos, as plantas e os animais eram todos tratados não de modo idêntico, é certo, mas em relativo pé de igualdade.” (DESCOLA, 2015, p.12).

Nas sociedades indígenas da planície amazônica, prevalece, não a relação sujeito-objeto, antropocêntrica, de poder e dominação, mas a relação entre sujeitos, humanos e não humanos, baseada na troca e na reciprocidade. De fato, sabe-se que essas sociedades conferem aos animais e às plantas, via de regra, os caracteres subjetivos da pessoa humana: consciência de si, motivações, afetos, capacidade comunicativa e sociabilidade e, com eles, estabelecem relações de pessoa para pessoa. (PARDINI, 2020, p. 2).

Para Chuji (2014), dentro do paradigma *Bem Viver* a visão e uso da “natureza” no sistema capitalista fere as relações humanas descambiando apenas para um pragmatismo egoísta, estéril.

Penso que a globalização e a crise são a manifestação de algo muito mais profundo que faz referência à episteme mesma do sistema. É a noção que o homem está separado da natureza e que deve utilizar a natureza e aos outros seres humanos como instrumentos para atingir seus fins egoístas. Esta utilização da natureza, sem nenhum tipo de consideração ética, e que se revela absolutamente pragmática, é própria do ser moderno. Esta dimensão do egoísmo e da

76 Este grupo se localiza entre a região amazônica do Equador e Peru.

individualidade também é própria do ser moderno. No século XIX nasceu a utopia desse ser moderno na forma de progresso. (CHUJI, 2014, p. 157).⁷⁷
Tradução da autora.

O certo é que o “progresso”, que os modos de produção capitalista cunharam para si, continua sendo expoente da dominação (da natureza e do ser humano), tendo como centro das disputas a propriedade e uso da terra.

Agribusiness-Agronegócio

Falar das origens do agronegócio necessariamente nos remete à história de concentração e acumulação de terras no Brasil. Desde a colonização se implantaram grandes plantações para exportação usando mão de obra escrava. Através das sesmarias começaram a ser legalizadas grandes extensões de terras particulares. Vieram os ciclos de monoculturas: café, cana de açúcar e cacau, depois pecuária. “[...] O Brasil vivenciou um aumento no setor agroindustrial, especialmente no processamento de café, soja, laranja e cana-de-açúcar e também criação de animais, principais produtos da época” (SOUZA, 2017, p.14). Recentemente tomaram o espaço as monoculturas de soja, algodão e milho. Esses modelos de produção que foram se sucedendo, segundo Görgem (2017), apresentavam cinco características: concentração de terra e grandes propriedades (latifúndios); utilização de trabalho escravo e exploração do trabalhador; produção voltada para exportação e mercado financeiro; devastação da natureza e quebra de ciclos naturais; dependência tecnológica e industrial. Será a partir da década de 1970, no auge da ditadura

77 Original: “Pienso que la globalización y la crisis son la manifestación de algo más profundo y que hace referencia a la episteme misma del sistema. Es la noción de que el hombre está separado de la naturaleza y que debe utilizar a la naturaleza y a los demás seres humanos como instrumentos para lograr fines egoístas. Esta utilización de la naturaleza, sin ningún tipo de consideración ética, y que se revela absolutamente pragmática, es propia del ser moderno. Esta dimensión de egoísmo y de individualidad también es propia del ser moderno. En el siglo XIX nació la utopía de ese ser moderno bajo la forma de progreso.” (CHUJI, 2014, p. 157).

e, do modelo expansionista instituído por grandes grupos na Amazônia Legal, que aqueles latifúndios improdutivos vão se transformando em empresas rurais produtivas com o discurso de contribuir para o “desenvolvimento” do Brasil (FABRINI, 2008).

A associação entre “modernidade” e “agricultura” no Brasil tem uma longa história. Desde, pelo menos, a segunda metade do século XIX, pensadores e homens de ação opõem propostas de uma “agricultura” ou mesmo de uma “indústria rural” moderna ao que seria uma agricultura “tradicional” ou “práticas tradicionais” das empresas agrícolas. Assim foi com a introdução dos engenhos a vapor e com as usinas de açúcar no Nordeste canavieiro; ou com o uso sistemático de máquinas no arroz e no trigo no sul do país nos anos de 1950. Mas foi, sobretudo a partir dos anos de 1970 – com a política de “modernização da agricultura” promovida pelo regime militar –, que se começou a falar mais explicitamente da existência de uma “agricultura moderna” ou de uma “agricultura capitalista” no Brasil, de “empresas rurais” (figura contraposta no Estatuto da Terra ao “latifúndio”) e de “empresários rurais”. (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p.159).

Comprova-se historicamente como não teria sido possível esse avanço do modelo sem uma participação forte do Estado, através de políticas públicas e programas de apoio.

Quando tomamos, por exemplo, a distribuição do crédito rural no estado do Mato Grosso, onde a especialização produtiva avançou sobremaneira durante o período entre 1980 e 2000, podemos constatar que a soja se manteve como produto alvo da maior parte dos recursos emprestados (absorvendo entre 50 a 75% do montante total), bem como o grosso dos valores (cerca de 95%) foi destinado aos agricultores compreendidos no grupo “não familiar” (ou seja, não atendido pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – Pronaf) (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p. 166).

Lembremos que o apoio do Estado, também promoveu o

deslocamento de populações no interior do Brasil e fixação de colonos. “[...] Ainda seu estímulo à ação de colonizadoras privadas, foram responsáveis por uma ocupação mais densa dessas áreas ou pela substituição de populações preexistentes e iriam marcar profundamente a configuração das relações sociais” (HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010, p.169). Privilegiando colonos do Sul⁷⁸, o Estado expandiu a ideia do “espaço vazio” e do “pioneirismo” ancorando o suporte ideológico para as novas colonizações sobre a Amazônia. Arruda (2017) vai estudar o processo de estruturação do agronegócio no estado do Mato Grosso constatando na análise de censos demográficos (de 1960 e 1970) a falta de menção dos povos indígenas no estado (antes da divisão que daria origem a Mato Grosso do Sul), o que traduz seu desinteresse e invisibilização em relação aos povos originários, favorecendo dessa forma a ideia do suposto “vazio demográfico”.

A caracterização que se fez do estado de Mato Grosso naquelas décadas foi a seguinte: “[...] Mato Grosso abriga um contingente populacional muito inferior às proporções da sua área, configurando-se como espaço demograficamente vazio”. (ARRUDA, 2017, p. 43). Além disso, o autor mostra como a ideia de “vazio demográfico” também está relacionada “[...] à inexistência, nos sertões mato-grossenses, das relações capitalistas de produção, pelo menos, ao nível das relações que já se desenvolviam nos grandes centros urbanos do país” (ARRUDA, 2017, p. 38).

Podemos dizer que, ao longo da história brasileira, até bem recentemente, o Estado sempre apoiou e se manteve ao lado de um modelo rural, primeiro colonial e exploratório, posteriormente neocolonial e exploratório condizente com o avanço capitalista no mundo e sua ideologia desenvolvimentista, modernista, tecnicista.

Assevera Fabrini (2008) que o agronegócio, entendido como grande propriedade rural produtiva e expressão de típicas relações capitalistas pautadas pela produção de mercadorias “exclui” pela produção, ao tempo que o latifúndio “exclui” pela não produção. A transformação de alguns

78 A palavra “gaúcho” no Mato Grosso sintetiza e unifica no jargão popular de outros grupos, os migrantes do Sul sejam eles do Paraná, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul associando-os fundamentalmente à soja e a vida empresarial do agronegócio, enquanto migrantes do Norte (Maranhão, Bahia, Pará) estão associados ao trabalho braçal e à agricultura camponesa.

latifúndios improdutivos em empresas produtivas transformou os ruralistas em uma espécie de heróis. “[...] Dessa forma é possível apreender que o agronegócio tornou-se a expressão principal da reprodução das relações capitalistas no campo” (FABRINI, 2008, p. 44). Ainda o autor afirma ser a especulação imobiliária “[...] um recurso utilizado pelos proprietários de terra para abocanhar a mais-valia social” (FABRINI, 2008, p. 47), e que, ao final, “[...] agronegócio e latifúndio estão unidos pela acumulação capitalista rentista e a produção agropecuária (mercadorias) não está colocada no centro do processo para ambos os segmentos. Enfim, o Brasil é mais latifundiário do que se pensa” (FABRINI, 2008, p. 48).

A Revolução Verde que tinha surgido a partir da década de 1960, nos EUA e na Europa, se espalhou pelo mundo na década de 1970. O objetivo dessa revolução era o aumento exponencial da produção agrícola mundial por meio do uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do tempo de manejo. Estamos falando de sementes geneticamente alteradas, fertilizantes e agrotóxicos, produção em massa de produtos homogêneos, uso extensivo de tecnologias, seja para plantio, irrigação, colheita ou para a gestão da produção.

A partir da década de 1990, a disseminação destas tecnologias em todo o território nacional permitiu que o Brasil vivesse um surto de desenvolvimento agrícola, com o aumento da fronteira agrícola⁷⁹ e a disseminação de cultivos (a soja, o milho e o algodão, entre outros) - em que o país é atualmente recordista mundial de produtividade, atingindo recordes de exportação. Esses avanços tecnológicos e químicos foram herdados no pós-guerra (anos 50). Concretamente, os agrotóxicos foram desenvolvidos na Primeira Guerra Mundial e utilizados mais amplamente na Segunda Guerra Mundial como arma química. Com o fim da guerra, o produto desenvolvido passou a ser utilizado como “defensivo agrícola”. No Brasil, a Revolução Verde foi implantada através de imposição das indústrias de agrotóxicos e do governo brasileiro. O financiamento bancário para a compra de sementes somente sairia se o agricultor comprasse também o adubo e o agrotóxico, ou

79 A fronteira agrícola é o avanço da unidade de produção capitalista sobre o meio ambiente, terras cultiváveis e terras de agricultura familiar.

seja, o pacote completo.

O conceito do agronegócio, introduzido no final da década de 1950, pelos pesquisadores da Universidade de Harvard (EUA), John Davis e Ray Goldberg, defende que as atividades rurais e outras ligadas a elas não podem continuar isoladas umas das outras. A junção de inúmeras atividades que envolvem de forma direta ou indireta, toda a cadeia produtiva agrícola ou pecuária é agribusiness ou agronegócio. O setor faz uma divisão em três partes: na primeira, os negócios à montante da agropecuária, ou da «pré-porteira», representados pela indústria e comércio que fornecem insumos para a produção rural (fertilizantes, defensivos químicos, equipamentos, bancos e financeiras). Na segunda parte, se trata dos negócios agropecuários propriamente ditos, ou de “dentro da porteira”, representados pelos produtores rurais, sejam eles pequenos, médios ou grandes, constituídos na forma de pessoas físicas - fazendeiros ou camponeses - ou de pessoas jurídicas. E na terceira parte, encontram-se as atividades que fluem dos negócios agropecuários, ou de “pós-porteira”: a compra, transporte, beneficiamento e venda dos produtos agropecuários até o consumidor final. Enquadram-se, nesta definição, os frigoríficos, as indústrias têxteis e calçadistas, empacotadores, supermercados e distribuidores de alimentos. Importante salientar que um dos fatores fundamentais para o arranjo são os processos de gestão (foco de estudos e análise do setor). “[...] Com o estudo do agribusiness não se pretende enfatizar processos técnicos de produção, mas, sim, enfatizar os aspectos gerenciais, administrativos do agronegócio. Enfim, é a visão de negócio que norteia essa disciplina” (PIZZOLATI, 2019, p. 2-3).

Entidades de representação do agronegócio e disputa por hegemonia

Quando no século XIX emergiu com força a preocupação com a modernização da agricultura, nasceu, no Rio de Janeiro (1897), a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Esta organização teve sua base em um grupo de “[...] idealistas republicanos, liderados pelo engenheiro Antônio Ennes de

Souza⁸⁰, pensando em transformar a base produtiva da lavoura tradicional e arcaica prevalecente no século 19” (SNA, 2005). A SNA tinha, desde o início, o objetivo de ajudar na modernização da agricultura através da ciência e tecnologia. Junto com isso, via-se a necessidade de romper com a fragmentação dos produtores e unificar a “classe”:

Na verdade, a ideia de associar a classe agrícola englobava um leque muito variado de formas de organização, objetivos e métodos, cujo elo comum passava, fundamentalmente, pela ruptura com o “individualismo” e pela constituição de um grupo enquanto classe. Por isso, a campanha da SNA visava à multiplicação pura e simples das mais variadas formas de organização, ainda que ensejasse uma certa orientação com base nos modelos internacionais disponíveis, adaptados às condições brasileiras. (SNA, 2005, p. 35).

A SNA incentivou em um primeiro momento a criação de cooperativas que, com a ditadura militar, perderam fôlego, centrando sua estratégia na propaganda, informação e formação dos produtores e da sociedade via exposições, congressos, seminários, e através da revista *A Lavoura*⁸¹ que buscava “[...] colaborar para a formação de uma nova mentalidade nos próprios agricultores, chamados a encarar sua atividade com orgulho e, como verdadeiros empresários modernos, associados à Ciência e a formas institucionais mais lógicas” (SNA, 2005, p. 20). Segundo a SNA o agribusiness nasceu da necessidade de agregar valor aos produtos frente à progressiva redução de preços:

80 Antônio Ennes de Sousa nasceu em São Luís do Maranhão, em maio de 1848 e faleceu no Rio de Janeiro em 1920. Dados biográficos Disponíveis em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/SOUSA,%20Antonio%20Ennes%20de.pdf> Acesso em: 07 jan. de 2020.

81 Publicada desde maio de 1897, A Lavoura é a mais antiga revista do agronegócio brasileiro ainda em circulação. Publica artigos técnicos e reportagens que abrangem todas as atividades da cadeia produtiva agrícola, além de novidades do setor.

Para agregar valor ao que produz, o agricultor e o criador, tomam dois caminhos básicos. De um lado, trabalham para a redução dos custos de sua produção e para a diferenciação qualitativa do produto, por meio da incorporação de alta tecnologia na forma de insumos químicos, mecânicos e informáticos, assim como de pesquisas biogenéticas. De outro, trabalham no sentido da verticalização de sua participação na cadeia produtiva, deixando de entregar a produção in natura para apresentá-la ao mercado já beneficiada [...]. Na linguagem que se toma corrente, “tudo o que está antes e tudo o que está depois da porteira da fazenda” tem que ser integrado como parte do mesmo cálculo, antes restrito apenas ao processo produtivo “da porteira da fazenda para dentro”. (SNA, 2005, p. 44).

Quase todas as organizações de representação do agronegócio apresentam nas suas narrativas uma preocupação com o “desenvolvimento”, a “sustentabilidade” e o meio ambiente. A SNA, por exemplo, queria a modernização, mas não era cega à exploração irracional dos recursos naturais, e ainda que o carro chefe da SNA seja o agronegócio, mostra sensibilidade⁸² à importância da biodiversidade abrindo-se, também, à agroecologia e à produção orgânica reconhecendo sua necessidade e o mercado crescente de alimentação orgânica, ao ponto de ter promovido seminários sobre o assunto.

Em várias partes do mundo, estudos demonstram que vegetais cultivados com produtos orgânicos apresentam frutos com melhores qualidades nutricionais e chegam a ter cinco vezes mais proteínas e vitaminas do que aqueles provenientes de vegetais tratados com produtos químicos [...]. No Brasil, existem aproximadamente 500 mil hectares certificados como produção orgânica. Esse segmento vem crescendo aceleradamente, em torno de 50% ao ano. Em 2001, a agricultura orgânica produziu US\$ 150 milhões, sendo que somente nas feiras ecológicas, espalhadas pelo País, movimentou-se cerca de R\$ 1

82 É evidente que as restrições dos mercados internacionais em relação à garantia de conservação ambiental associada à produção agropecuária “obriga” ao agronegócio brasileiro incorporar a agenda da proteção da biodiversidade.

milhão. (SNA, 2005, p. 56).

Não entanto, a SNA (2005) declara não existir um “[...] desenvolvimento totalmente sustentável, tendo em vista que não é possível mantê-lo em longo prazo. O que pode e deve ser feito é tornar o desenvolvimento tão sustentável quanto possível, reduzindo a degradação ambiental provocada pelo próprio desenvolvimento” (SNA, 2005, p. 53).

Aqui fica clara a ideia de um “desenvolvimento” único e dissociado da “sustentabilidade”. Não se cogita sequer a possibilidade de outro modelo de desenvolvimento. A saída que se aponta é minimizar os impactos ambientais (sustentabilidade) sem retrocesso para o crescimento econômico (desenvolvimento).

Há aqui, como aponta Loureiro (2012), uma profunda incompatibilidade no uso dos dois conceitos. O desenvolvimento seria visto de forma liberal, como:

- Sinônimo de crescimento econômico e produção de mercadorias, e a felicidade e o bem-estar estariam associados ao consumo de massa.
- Série sucessiva de etapas a serem cumpridas, passando de sociedades tradicionais para modernas e industriais.
- Desenvolvimento capitalista, enquanto única opção existente. (LOUREIRO, 2012, p. 59).

Desde essa visão se mantém a crença “[...] de que as sociedades podem crescer indefinidamente” (LOUREIRO, 2012, p. 58), ao tempo que “a este conceito vem acoplado o de evolução” (*Ibidem*), ou seja, a existência de um modelo de sociedade civilizada associada aos avanços tecnológicos. “[...] A natureza aí é algo imutável, pano de fundo estático, fonte de recursos...” (LOUREIRO, 2012, p. 58). O carro chefe está posto nas necessidades materiais, econômicas, enquanto no âmbito da sustentabilidade as necessidades “[...] são vistas tanto no sentido material quanto simbólico – portanto, econômico e cultural” (*Ibidem*).

Na década de 1980, “[...] o patronato rural se reorganizou assumindo novas formas, discurso e sujeitos, muitos dos quais representantes do capital industrial e financeiro” (LAMOSA, 2016, p. 100-101). Na década de 1990,

a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG)⁸³, da classe dominante, surgiu, segundo Lamosa (2016), para “unificar” os grupos fragmentados do setor, cujo braço pedagógico para liderar e hegemonizar sua visão “[...] é formado por organizações que se dividem entre as tarefas de formar os intelectuais orgânicos da classe e difundir a autoimagem do ‘agronegócio’” (LAMOSA, 2016, p.109).

No entanto, o novo contexto de crise ambiental e a adesão internacional ao discurso de proteção do meio ambiente e sustentabilidade obrigam ao setor do agronegócio se rever em prol de sustentar seu mercado e capacidade lucrativa. Em notícia do dia 9 de setembro de 2019, no jornal El País⁸⁴, se anunciava uma campanha conjunta entre ABAG, a Imazon e o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) - duas ONGs de defesa ambiental. O diretor da ABAG, Marcello Brito, declarava: “[...] Somos contra o desmatamento e o roubo de terras, porque isto ataca o valor natural de qualquer produto brasileiro e, indiretamente, ataca a economia do Brasil” (EL PAIS, 2019). Na sua declaração confirma que uma boa parte dos empresários brasileiros do agronegócio está cada vez mais consciente de que manter a Amazônia em pé e em boa saúde é uma condição essencial, não só para conservar as vendas atuais e uma clientela preocupada com a mudança climática, mas, também, para a sobrevivência em longo prazo de seus próprios negócios.

Na estratégia por disputar hegemonia, a ABAG criou programas que foram inseridos nas escolas através de parcerias público-privadas. “[...] A inserção dos projetos empresariais nas escolas ocorreu no contexto de difusão dos projetos de responsabilidade socioambiental empresarial no país e ganhou grande destaque nacionalmente a partir dos anos 2000” (LAMOSA, 2016, p.173). Em São Paulo, estas parcerias público-privadas com a

83 A ABAG acredita que o agronegócio pode ajudar a resolver quatro grandes problemas do Brasil que, segundo eles, são: a organização do processo de desenvolvimento sustentado; integração à economia internacional; eliminação das profundas desigualdades de renda e dos bolsões de miséria; respeito ao meio ambiente. Disponível em: <http://www.abag.com.br/institucional/historiamissaovisao>. Acesso em: 25 de out. de 2019.

84 https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/09/politica/1568057092_806142.html

educação básica começaram antes dos anos 1990⁸⁵. Lamosa (2016) realizou um estudo sobre o programa educacional do agronegócio, com treze anos de existência constatando que a “[...] assimilação da comunidade é realizada por meio de visitar aos associados da ABAG e concursos que premiam alunos e professores”⁸⁶ (LAMOSA, 2016, p. 181). Segundo o autor, há um efeito desse tipo de parcerias não declarado pela ABAG: “[...] o programa cria para as empresas associadas à oferta de uma nova mão de obra que está ingressando no ensino médio, depois de dois anos de participação no programa como aluno do ensino fundamental das escolas municipais” (LAMOSA, 2016, p. 206).

Na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), que representa os produtores rurais brasileiros de pequeno, médio e grandes portes, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) atua como um instrumento para Formação Profissional Rural e Promoção Social. Existe o Instituto CNA que desenvolve estudos e pesquisas na área social e do agronegócio.

Arruda (2017)⁸⁷, no estado de MT, constata que “[...] a ideia dominante trata a educação das massas trabalhadoras de forma negativa, como inexistente, ou existente precariamente, face a ‘positividade’ superior do Agronegócio” (ARRUDA, 2017, p. 186). Dessa forma, o que se almeja é formar essas massas, para atender as demandas do agronegócio. “[...] O que interessa ao agronegócio é o ‘operador’ de um sistema já dado. Pensa-

85 Alguns programas governamentais em SP para incentivar a parceria público-privada, desde os anos 1980, são: “Adote uma Escola” (1985-1990); “Programa de parceria Empresa-Escola Pública” (1991-1994); “Escola em Parceria” (1995-até hoje), que passou a ser chamado “Empresa Educadora”, desde 2005 (LAMOSA, 2016).

86 Como exemplo citamos algumas frases de alunos premiados nos concursos escolares a favor do agronegócio: “Agronegócio, vida envolvente, sabor presente, tecnologia inteligente, emprego ascendente, enfim, um leque abrangente”; “Agronegócio é a essência do bem-estar. Se você dá valor a suas roupas, à sua comida e ao seu conforto, dê valor ao agronegócio”. Ver Lamosa (2016, p. 216).

87 O autor, através de análise de entrevistas realizadas a empresários do agronegócio do MT, faz uma forte crítica à visão que eles têm sobre a escola pública.

se a educação do trabalhador para fazer as engrenagens da ‘maquinaria’ funcionarem” (ARRUDA, 2017, p.194). Segundo este autor, o agronegócio também tenta convencer ao poder público da importância desse tipo de formação. “[...] É assim que entidades como o SENAR-MT, APROSOJA e FAMATO, desenvolvem suas atividades abrangendo todo o território estadual” (ARRUDA, 2017, p. 20).

A Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso (FAMATO)⁸⁸, criada em 1965, representa todos os Sindicatos Rurais de MT (92), sendo a principal porta-voz do Sistema Sindical Rural do Estado. Atualmente, segundo informações no site da FAMATO, representa mais de 33 mil produtores e a sua base de trabalho está ancorada na produção de informação estratégica para orientação ao produtor, na articulação política institucional e na disseminação de *know-how* para os produtores rurais.

Apoia prioritariamente o agronegócio e, em parceria com o Senar-MT⁸⁹, entidade de ensino rural, promove capacitações específicas ligadas à agroindústria. Em parceria com o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária (IMEA)⁹⁰, criado em 1998, realiza estudos e projetos socioeconômicos e ambientais produzindo informações estratégicas do agronegócio para as entidades mantenedoras⁹¹. Como vemos, há toda uma estrutura organizacional, que abrange a assistência técnica, representativa, científica, organizacional e de gestão do universo rural no Brasil e no MT e, cujo coração é o agronegócio. Na FAMATO é mais difícil encontrar a “sensibilidade” da ABAG em relação à proteção ambiental, mudança climática ou agroecologia, ainda que as palavras “sustentável” ou “desenvolvimento rural” tenham sido incorporadas na sua narrativa.

88 Ver <http://www.famato.org.br/>.

89 <http://sistemafamato.org.br/portal/senar/index.php>

90 <http://www.imea.com.br/imea-site/estudos-customizados>

91 O agronegócio também tem como entidade de representação a nível nacional a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), que representa os produtores rurais brasileiros de pequeno, médio e grande porte; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que atua como um instrumento para Formação Profissional Rural e Promoção Social e qualidade de vida de homens e mulheres do campo; e o Instituto CNA que desenvolve estudos e pesquisas na área social e no agronegócio.

Outras organizações dentro do setor do agronegócio surgiram nas últimas décadas com visões mais radicais chegando, em alguns casos, ao chamado “negacionismo climático”⁹², na atualidade impulsionado pelo governo atual. Esta visão baseada em opiniões, crenças e ideologias políticas, recusa aceitar os dados científicos existentes empoderando a ala mais radical do setor, sendo que associações que vinham adotando um discurso moderado incorporam e começam a disseminar o negacionismo em relação à mudança climática, como é o caso da Associação dos Produtores de Soja e Milho de Mato Grosso (APROSOJA)⁹³. Criada em 2005, é uma entidade sem fins lucrativos, constituída por produtores rurais ligados às culturas de soja e milho de Mato Grosso, cujo objetivo central, conforme informado em sua página, “é unir a classe, valorizando-a”, mas, também, representar os direitos e interesses dos produtores.

Possui núcleos regionais, instalados nos Sindicatos Rurais das maiores cidades sojicultores do estado. Nela existe um comitê específico de “sustentabilidade” que se propõe a formular planos de ação visando à consolidação das práticas sustentáveis e criação de valor econômico, ambiental e social; sedimentar o conceito e a prática de sustentabilidade; mapear e propor a aplicação de indicadores de sustentabilidade; inserir o agronegócio na agenda nacional e internacional de Mudanças Climáticas⁹⁴. Em outubro de 2019, já no governo atual, a APROSOJA promoveu a sexta jornada do *Circuito Universitário*, em várias cidades do Mato Grosso⁹⁵,

92 Para quem tiver interesse existe um livro de Richard Jakubaszko e outros, já na sua 2 edição, intitulado CO2 aquecimento e mudanças climáticas: estão nos enganando?, editado pela DBO Editores Associados de São Paulo, em 2015. Nele se afirma, entre outras coisas, que o aquecimento é a grande mentira do século XXI, uma campanha de marketing orquestrada por interesses econômicos, políticos e geopolíticos, que não há provas científicas e que o ser humano seria incapaz de mudar o clima. Disponível em: <https://youtu.be/AonfuKV38Ps> Acesso em: 12 de janeiro de 2020

93 Disponível em: <http://www.aprosoja.com.br/aprosoja/quem-somos/>. Acesso em: 21 de mar. de 2020.

94 Esse texto foi substituído no site da entidade em outubro de 2019, sendo que foi excluída qualquer referência à Mudança Climática.

95 O Circuito Aprosoja Universitário realizou sua sexta edição em 2019 e seu principal objetivo é proporcionar aos alunos conhecimentos

levando como palestrante, o doutor Ricardo Felício⁹⁶ - reconhecido negacionista do aquecimento global -, ex-candidato a deputado estadual pelo partido PSL em SP, para falar sobre os mitos e verdades. A tese do cientista nega que a ação humana seja responsável pelas mudanças climáticas. Nega a interferência do dióxido de carbono no clima e que a agricultura e pecuária interferiram nas temperaturas do planeta.

No campo do negacionismo consorciado com a questão religiosa encontramos a *Bíblia do Cerrado*⁹⁷ realizada pela organização sem fins lucrativos *Com Cristo no Cerrado*. Presidida pelo empresário agropecuarista Sr. Alberto Schlatter, da região de Chapadão do Sul/MS e tem como objetivo “disseminar a palavra de Deus aos homens de negócios e a todas as famílias ligadas a cadeia produtiva do agronegócio, especialmente nas regiões do Cerrado brasileiro”. Nas diversas páginas iniciais diversos produtores enaltecem seu trabalho, guiados por deus. Para eles o bioma Cerrado é considerado “solo pobre, com arbustos e árvores de pequeno porte, de poucas nascentes de água e inverno muito seco”, que representa “vastas áreas aguardando a chegada de semeadores da Bíblia”. O agronegócio seria o responsável pela “recuperação e florescimento do Cerrado”⁹⁸.

Em qualquer caso, com negacionismos ou sem eles, a questão

extracurriculares e contribuir com a formação dos futuros profissionais. Disponível em: <http://www.aprosoja.com.br/comunicacao/release/circuito-universitario-reune-mais-de-1-200-pessoas-na-primeira-semana>. Acesso em: 12 maio de 2020.

96 Ricardo Felício é Mestre em meteorologia antártica pelo INPE e Doutor em Geografia Física na área de climatologia antártica pela USP. Atualmente, é professor do Departamento de Geografia da USP. Ver: <https://fakeclimate.wordpress.com/>; <https://thiagomaiablog.wordpress.com/tag/prof-ricardo-felicio/>

97 Publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil (SBB) é uma distribuição gratuita. Pode ser solicitada para a organização *Com Cristo no Cerrado*.

98 No Cerrado encontram-se as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul (Amazônica/Tocantins, São Francisco e Prata), o que resulta em um elevado potencial aquífero (é chamado berço das águas). Um bioma rico em biodiversidade da maior importância que sofre permanente devastação.

ambiental é um impasse de difícil resolução frente à crescente pressão mundial⁹⁹. As consequências do modelo para a saúde humana, a contaminação de nascentes e rios¹⁰⁰; o empobrecimento de solos, o desmatamento¹⁰¹ e a perpetuação da concentração de terras junto aos conflitos que derivam - embaraça uma suposta vitória hegemônica do modelo, e aprofundou as divisões entre os setores mais e menos racionais que fazem parte do agronegócio¹⁰².

Diversas notícias em 2019, veiculadas em jornais da grande mídia, mostraram o que pareceria impensável escassas décadas atrás: um movimento de “mudança” nas grandes empresas, face ao profundo descontentamento da sociedade civil, apelando para dois tipos de capitalismo “[...] o que gera valor

99 A crise ambiental provocada pelo aumento dos incêndios na Amazônia brasileira, em 2019, se refletiu com força no mercado financeiro. Um total de 230 fundos de investimento internacionais que juntos administram 16 trilhões de dólares (cerca de 65 trilhões de reais) – valor equivalente a cerca de nove vezes o PIB do país em 2018 – publicaram um manifesto, colocando mais pressão para que o governo brasileiro apresentasse medidas efetivas para proteger a floresta amazônica e deter o desmatamento. O manifesto foi divulgado no mesmo dia em que a Organização das Nações Unidas (ONU) vetou o discurso do presidente ou de um representante brasileiro na cúpula do clima em Nova York. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/18/economia/1568838133_361572.html?prm=enviar_email Acesso em: 13 jan. de 2020.

100 Em 15 de abril de 2019, a ONG Repórter Brasil publicou um mapa sobre a presença de agrotóxicos na água produzido com os dados de controle do Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano (Sisagua), ligado ao Ministério da Saúde. Os dados são apavorantes. De cada 4 municípios, 1 carrega um coquetel de 27 agrotóxicos na água distribuída para a população. Disponível em: <https://reporter-brasil.org.br/2019/05/sobre-o-mapa-dos-agrotoxicos-na-agua/>. Acesso em: 10 mar. de 2020.

101 Para mapas e estatísticas ver: <http://www.observatoriodoclima.eco.br/>; <https://www.icv.org.br/wp-content/uploads/2018/12/2019-AnaliseDesmatamentoProdesMatoGrosso-v2.pdf>

102 Ver: <https://radarc.com.br/flexibilizacao-de-regras-para-areas-desmatadas-racha-agronegocio/> e <https://www.cartacapital.com.br/politica/agronegocio-dividido-liderancas-divergem-sobre-escandalos-ambientais/#.XYef-SfjefY.email>

para a sociedade e o que o espolia” (EL PAIS, 2019a). O capitalismo busca sua adaptação, e alguns setores do agronegócio também, entretanto, com evidências tão fortes de suas contradições, desmancha no ar a imagem do “agropop, agrotech”, do desejado “agrociudadão”.

A agroecologia

A agroecologia pode ser definida como o estudo da agricultura a partir de uma perspectiva ecológica. Ela tem métodos e conceitos para estudar os ecossistemas¹⁰³. Busca uma produção de plantas com maior equilíbrio com a natureza, integrando-se aos sistemas que interagem entre si, (solo, animais, árvores). Da perspectiva agroecológica todas as formas de vida presentes em um ciclo da agricultura têm importância. As plantas, animais, minerais, microrganismos contribuem para a evolução humana e para a produção agrícola e, por isso, devem ser tratadas como partes de uma complexa e indispensável estrutura.

O termo agroecologia surgiu na década de 1930, mas se popularizou nos anos 1980, através de pesquisadores de universidades estadunidenses considerados os principais expoentes da chamada “vertente americana”. Na mesma década, em Andaluzia, Espanha, foi constituída uma vertente da agroecologia de viés sociológico, conhecida como *escuela europea* que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. “[...] No entendimento dessa escola, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina” (CALDART et al., 2012, p. 57), expressando o que seria a ecologia¹⁰⁴ aplicada à agricultura.

103 O termo ecossistema é originado da união das palavras “oikos” e “sistema”, ou seja, tem como significado, sistema da casa. Representa o conjunto de comunidades que habitam e interagem em um determinado espaço, o ecossistema, constituído pela área e o conjunto de seres que ali interagem. Os biomas são ecossistemas com vegetação característica e um tipo de clima predominante, o que lhes confere um caráter geral e único, como a Amazônia, ou o Cerrado, bioma onde se desenvolve nossa pesquisa.

104 Ecologia é um ramo da Biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente onde vivem, bem como a influência que cada

No documentário lançado pela Vallente Filmes (2020) intitulado *Guardiões da terra – agroecologia em evolução*, acadêmicos, produtores rurais, militantes e estudiosos descrevem como no Brasil o movimento agroecológico começou se gestar nas décadas de 1960 e 1970 nas *comunidades eclesiais de base (CEB)*¹⁰⁵ disseminadas por todo o país, como resposta às ameaças que a Revolução Verde trazia para diversos coletivos rurais. Falava-se na época de agricultura alternativa. Realizaram-se quatro encontros nacionais na década de 1980 onde se constrói com os agricultores uma estratégia para produzir sem venenos.

A partir da tradução do livro *Agroecologia: bases científicas para a uma agricultura alternativa*, do chileno Miguel Altieri, se adota o termo agroecologia no sentido de unificar as lutas e incorporar legitimidade científica. “[...] Nos anos 1990 serão as organizações não governamentais (ONGs) as principais disseminadoras da agroecologia” (CALDART et al., 2012, p. 61). Na década de 2000, os movimentos sociais populares do campo, principalmente os vinculados à Via Campesina¹⁰⁶, incorporaram a agroecologia à sua estratégia política. Uma estratégia que busca construir outro projeto de campo contrapondo-se ao modelo de exploração capitalista, e tendo como alguns de seus alicerces a soberania alimentar¹⁰⁷ e energética, a

um exerce sobre o outro.

105 Estas comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial e de carências e problemas comuns, estavam vinculadas a uma Igreja Católica, incentivadas desde a perspectiva da Teologia da Libertação e tinham como objetivo fazer uma leitura bíblica articulada com a vida.

106 A Via Campesina é uma articulação mundial dos movimentos camponeses que nasceu em 1992, na Nicarágua, e tem entre seus objetivos: a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade dos camponeses no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definir suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade (LATINOAMERICANA ENCICLOPEDIA CONTEMPORANEA, 2009, p. 1307).

107 O conceito de soberania alimentar surgiu como contraponto ao conceito de segurança alimentar e nutricional definido, em 1996, pela Organização para Alimentação e Agricultura (FAO). A soberania vai além de garantir alimentos básicos de qualidade e em quantidade suficiente, pois

reforma agrária e, a aliança com os povos do campo.

Ao longo desse século, esse conceito [agroecologia] passou por diversos rearranjos e novas interpretações mais voltadas à ‘consciência ambiental’, passando pelo manejo de agroecossistemas, mas também sendo tratado como um projeto de desenvolvimento socioambiental diferenciado do modelo agropecuário da Revolução Verde e do agronegócio que imperam atualmente no Brasil. (BARCELLOS, 2016, p. 246).

A agroecologia pode ser considerada uma construção recente, segundo Guhur e Toná (2012), que levando em conta os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e camponeses traz consigo valores culturais diferenciados, que de alguma forma resistiram ao avanço esmagador da proposta capitalista para a agricultura. Para esses grupos subalternos, os recursos naturais não figuram apenas como fonte de recursos econômicos, mas, também, propiciam emancipação, diversidade identitária, cultural, espiritual.

A agroecologia representa uma esperança para a preservação ambiental sendo associada positivamente com o combate à mudança climática, preservação de biomas, alimentação saudável, assim como, a valorização, diálogo e protagonismo de grupos sociais que se preocupam com a preservação da natureza (povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, retireiros, ribeirinhos etc.). Esses grupos sociais, portanto, lutam não só pelo direito a terra, mas, também, pelas formas de vida que desenvolvem nela. Desta forma, é óbvio que “[...] há uma interconexão entre as agressões ecológicas e as agressões contra as condições de existência dos produtores diretos” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 60). Nesse sentido, Barcellos (2016) fala de *conflitos socioambientais*, cuja raiz se encontra nas distintas formas de existência na terra, e que efetivam uma disputa do conceito de “desenvolvimento”. Todos adotam a narrativa “politicamente correta”, porém, com tantos matizes diferentes quanto interesses privados e visões de mundo estão em jogo.

considera que, para ser livre, um povo precisa ser soberano – e essa soberania passa, necessariamente, pelo direito a produzir e comercializar comida localmente, vinculada à cultura e ao modo de vida do povo.

À medida em que se ampliou o questionamento e a crítica ao padrão de agricultura capitalista da Revolução Verde, os termos ‘agroecológico’ e ‘sustentável’ passaram a ser disputados por setores representantes justamente dos interesses capitalistas que promovem feroz depredação da natureza. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 65).

Os que combatem a agroecologia afirmam que este modelo não é capaz de reproduzir-se em grande escala, inviabilizando, portanto, a satisfação das necessidades alimentares globais. Também falam de ser um modelo fechado aos benefícios da tecnologia e ciência mais avançada; ou, ainda, como o sociólogo Zander Navarro (ESTADÃO, 2019) afirma, a agroecologia é uma palavra sem conteúdo, uma falsidade. As argumentações são realizadas apenas desde a dimensão econômica, mas a agroecologia tem uma dimensão política, social e cultural estruturante.

Para Silva e Santos (2016), a agroecologia é multidisciplinar como ciência, como prática resgata práticas tradicionais de manejo o que promove a inclusão e autonomia de famílias do campo, e como movimento discute os modelos de desenvolvimento “afirmando-se como um modelo de agricultura e de sociedade que tem na Educação do Campo seu esteio”. (SILVA E SANTOS, 2016, p. 266). A agroecologia discute novos fundamentos econômicos buscando a incorporação de valores como a igualdade, equidade, solidariedade, valorização da diversidade, além trazer uma ampla discussão sobre a questão alimentar e a saúde.¹⁰⁸

A agroecologia apresenta-se nesse contexto de redefinição de rumos civilizatórios como uma proposta exequível e necessária para a construção de economias ancoradas em novos valores culturais que fundamentarão novas formas de vida. Relocalizar, desconcentrar e descentralizar são verbos a serem

108 Para discussão sobre a Agroecologia, a atual crise civilizatória e a questão alimentar recomendamos ler os textos de Petersen e Monteiro intitulados Agroecologia ou Colapso I e II. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/agroecologia-ou-colapso-1/>>; < <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/agroecologia-ou-colapso-2/>>

conjugados de forma integrada na gramática das economias que deverão emergir para que esses mundos plurais sejam possíveis. (PETERSEN; MONTEIRO, 2020, p.8)

O Estado, as políticas públicas e os movimentos sociais.

O primeiro encontro nacional de Agroecologia no Brasil foi no ano de 2002, final do mandato de Fernando Henrique Cardoso. Mas, foi em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se realizou o I Congresso Brasileiro. Essas articulações deram origem a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). Segundo o site da ANA¹⁰⁹, se constitui como um espaço de articulação e convergência entre movimentos, redes e organizações da sociedade civil brasileira, engajadas em experiências concretas de promoção da Agroecologia, de fortalecimento da produção familiar e de construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento rural. Atualmente a ANA articula vinte e três (23) redes estaduais e regionais, que reúnem centenas de grupos, associações e organizações não governamentais em todo o país, além de quinze movimentos sociais de abrangência nacional.

Promove as diversas iniciativas existentes, busca gerar incidência sobre as políticas públicas concretamente e destaca sua atuação em comissões e conselhos nacionais¹¹⁰, criados nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Busca, também, dar visibilidade à realidade da agricultura familiar e às propostas defendidas no campo agroecológico e, assim, estimular uma atitude proativa em defesa dessas propostas. A ANA realizou, desde a sua criação em 2002, quatro Encontros Nacionais. O último, em 2018, teve a participação de três mil pessoas de todos os estados do Brasil¹¹¹.

109 Ver site. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/>. Acesso em: 19 jan. de 2019.

110 ANA participa da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (CNAPO), no Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), atualmente em processo de desmonte.

111 Segundo a ANA, “a comissão que convocou o Encontro foi composta por 47 redes, organizações e movimentos da sociedade civil bra-

A Articulação Brasileira de Agroecologia (ABA)¹¹² surgiu em 2004 dedicando-se especialmente à troca e construção de conhecimentos agroecológicos, à defesa da biodiversidade, a incidência política e diálogo com a sociedade civil, com intuito de despertar o interesse por questões de caráter socioambiental. Participam, também, em numerosos conselhos, comissões e fóruns. Para a ABA a agroecologia

*É entendida como enfoque científico, teórico, prático e metodológico, com base em diversas áreas do conhecimento, que se propõe a estudar processos de desenvolvimento sob uma perspectiva ecológica e sociocultural e, a partir de um enfoque sistêmico – adotando o agroecossistema como unidade de análise – apoiar a transição dos modelos convencionais de agricultura e de desenvolvimento rural para estilos de agricultura e de desenvolvimento rural sustentável.*¹¹³ (ABA, 2020).

Ambas as articulações trabalham em parceria e fizeram parte do lançamento de uma Frente Parlamentar da Agroecologia e Produção Orgânica, dia 03 de setembro de 2019, no seminário intitulado “Terra e territórios: alimentação saudável e redução de agrotóxicos”. Na defesa da Política Nacional de Redução dos Agrotóxicos (PnaRA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹¹⁴.

sileira, que refletem a diversidade de atores sociais e a abrangência nacional da Articulação”. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/> Acesso em: 22 maio de 2020.

112 Ver site. Disponível em: <https://aba-agroecologia.org.br/>. Acesso em: 25 jan. de 2019

113 Disponível em: <https://aba-agroecologia.org.br/sobre-a-aba-agroecologia/sobre-a-aba/>. Acesso em: 18 jul. de 2020.

114 A PnaRA é um projeto de lei, apresentado à Comissão de Legislação Participativa, em novembro de 2016, e formalizado como PL6670/2016. Chegou à Câmara em 2016, a partir de uma iniciativa popular. Desde então, recebeu várias contribuições de especialistas, pesquisadoras/as e entidades. Apesar da oposição dos ruralistas, o texto foi aprovado em 2018 pela comissão especial e enviado ao Plenário da Câmara onde, até agosto de 2020, ainda aguardava apreciação. O PNAE é uma política nacional que garante recursos para merenda de estudantes de todas as etapas da educação básica da rede pública instituída pela lei nº 11.947, sancionada em 2009, que vinha

Nos governos progressistas, incorporou-se o conceito *sociobiodiversidade* (que encontramos frequentemente na narrativa das organizações pesquisadas). Segundo o extinto Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), a *sociobiodiversidade* é a relação entre bens e serviços gerados a partir de recursos naturais, voltados à formação de cadeias produtivas de interesse de povos e comunidades tradicionais e de agricultores familiares. Como veremos, os governos progressistas buscaram promover a geração de renda e a segurança alimentar de povos, comunidades tradicionais e agricultores familiares e a agregação de valor socioambiental dos produtos da *sociobiodiversidade*.

Em 2006-2007 nasceu, pela pressão de sindicatos e movimentos sociais rurais, o PRONAF- agroecologia, gerido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). Um tipo de financiamento de agricultores e produtores rurais (pessoas físicas) de até R\$ 300.000,00 para investimento em sistemas de produção agroecológicos ou orgânicos, incluindo-se os custos relativos à implantação e manutenção do empreendimento¹¹⁵.

Criou-se, em 2009, o Plano Nacional de Promoção das Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade (PNPPS) que oferecia acesso às políticas de crédito, assistência técnica e extensão rural, a mercados e aos instrumentos de comercialização e à política de garantia de preços mínimos. Como exemplo, citamos que as cadeias da castanha-do-brasil e do babaçu¹¹⁶, na primeira fase do Plano Nacional, foram priorizadas em virtude de sua relevância socioeconômica e ambiental, beneficiando cerca de 500 mil famílias de extrativistas e quebradeiras de coco e gerando aproximadamente R\$ 160 milhões/ano. Em 2012, se instituiu a Política Nacional de Agroecologia de Produção Orgânica (Pnapo)

fortalecendo a agricultura familiar e a participação das comunidades indígenas.

115 De acordo com os dados do Banco Central do Brasil, entre 2015 e o primeiro trimestre de 2017, foram investidos R\$ 9.963.027,95 na linha Pronaf agroecologia sendo que as participações das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, neste total, foram de 61%, 23% e 16%, respectivamente.

116 Obtivemos essas informações no site do MDA, em agosto de 2019. A página foi desinstalada em outubro de 2019.

O principal objetivo era integrar, articular e adequar as diversas políticas, programas e ações desenvolvidas no âmbito do governo federal, que visam induzir a *transição agroecológica*¹¹⁷ e fomentar a produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para a produção sustentável de alimentos saudáveis e aliando o desenvolvimento rural com a conservação dos recursos naturais e a valorização do conhecimento dos povos e comunidades tradicionais. (SAMBUICHI et al., 2017, p.10, grifo nosso).

Como vemos, uma sucessão de políticas e programas foi criada dando um impulso às formas de produção que estão principalmente nas mãos de grupos subalternos. Este processo foi consequência de uma histórica luta dos movimentos sociais, dentre eles, a Marcha das Margaridas¹¹⁸, uma das maiores manifestações de mulheres não só do Brasil como da América Latina. Em 2019, esta articulação levou para a rua 100.000 camponesas de todo o Brasil junto com representantes de 27 países.

Todos esses projetos e programas governamentais são muito recentes, não cumpriram vinte anos, enfrentando inúmeros problemas operacionais para o acesso dos pequenos produtores rurais. Entre eles, a falta de divulgação e de conhecimento dos agricultores sobre as linhas de crédito, a falta de assistência técnica adequada para elaborar os projetos de base ecológica, os custos elevados do processo de certificação orgânica por

117 Uma reconversão do manejo convencional dos agroecossistemas a outros mais sustentáveis. Implica a substituição das tecnologias contaminantes e altamente dependentes do mercado por outras, que permitem o uso de recursos locais e a manutenção da diversidade biológica e da capacidade produtiva a longo prazo (SAMBUICHI et al., 2017, p. 384).

118 A Marcha está organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Acontece em Brasília, sempre no dia 12 de agosto. A data escolhida lembra a morte da trabalhadora rural e líder sindicalista Margarida Maria Alves, assassinada em 1983, quando lutava pelos direitos dos trabalhadores na Paraíba. Mobiliza agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas de todo o Brasil. A marcha aconteceu nos anos de 2000, 2003, 2007, 2011 e 2015 e 2019, quando se manifestaram 100.000 mulheres camponesas.

auditoria e as dificuldades burocráticas de acesso ao crédito junto aos bancos.

Com a mudança de governo, em 2016, e a entrada do presidente Michel Temer, as políticas que favoreciam o desenvolvimento rural e a participação da sociedade civil na construção dessas políticas começam a ser desmontadas, o que levou a ANA a publicar um manifesto em defesa da democracia, da agricultura familiar e camponesa, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais e da Agroecologia¹¹⁹, denunciando a revisão anunciada das demarcações indígenas, do reconhecimento de comunidades quilombolas e a criação de assentamentos da reforma agrária. Denunciou, também, a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. A questão da terra, sua propriedade e uso estão como historicamente sempre estiveram: no centro dos conflitos.

Em 2019, o governo atual passa a acelerar o desmonte das políticas públicas e programas que fomentavam a agricultura familiar e comida saudável¹²⁰. A ANA junto com outros movimentos populares continua sua luta contra o desmonte articulando-se com parlamentares progressistas, buscando incidir politicamente para a preservação e garantia de apoios à agricultura familiar, principalmente em tempos de pandemia. Em abril de 2020 publicou uma proposta para a retomada do Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA) assinada por 877 organizações, redes e movimentos sociais do campo e das cidades.¹²¹

119 Ver em <https://agroecologia.org.br/2016/06/03/manifesto-em-defesa-da-democracia-da-agricultura-familiar-e-camponesa-dos-povos-indigenas-e-das-comunidades-tradicionais-e-da-agroecologia/>

120 No Carnaval de 2020, o governo publicou o decreto nº 20.252, que diminui a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O ato extingue o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o programa Terra Sol e outros programas que davam incentivos aos assentados, quilombolas e comunidades extrativistas. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/02/26/com-decreto-no-carnaval-bolsonaro-ataca-reforma-agraria-e-agricultura-familiar>. Acesso em: 07 jun. de 2020.

121 O Programa, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que chegou a ter R\$ 850 milhões em 2012, tinha previsto para 2020 apenas R\$ 186 milhões. Como resultado da mobilização dos movimentos popu-

Apesar deste profundo retrocesso que ameaça a produção agroecológica, o certo é que, dentro deste campo, a produção orgânica de alimentos está se transformando em um mercado tão promissor que, em sete anos, triplicou o número de produtores orgânicos cadastrados no ministério e no mesmo período também cresceu o número de unidades de produção orgânica no Brasil, saindo de 5,4 mil unidades registradas, em 2010, para mais de 22 mil no ano passado, variação de mais de 300%.

Há que esclarecer que a produção de orgânicos (sem venenos) pode ser transformada em uma prática não agroecológica. A lógica produtivista incorporada neste nicho de mercado promissor leva a produções de orgânicos como grandes monoculturas, gerando fortes impactos nos territórios e no meio ambiente, além de serem passíveis de explorar a mão de obra etc. Ou seja, nem toda produção de orgânicos é agroecológica. Em 2015 diversos movimentos de produtores e consumidores de pequena escala se encontraram no Fórum Internacional sobre Agroecologia em Nyéléni, Mali. Seu objetivo era chegar a um acordo sobre a Agroecologia como elemento chave na construção da Soberania Alimentar e desenvolver estratégias para fomentar a Agroecologia e protegê-la do cooptação, pois se identificam tentativas de alinhar o sistema industrial de produção de alimentos com uma agricultura “adaptada à mudança climática”, “ecológica”, de “intensificação sustentável” de monoculturas de alimentos orgânicos. “[...] Com este fim, uma das nove estratégias pactuadas no Fórum consiste em ‘denunciar e combater a apropriação corporativa e institucional da Agroecologia’ (Nyéléni 2015, 7)”¹²² (ALONSO-FRADEJAS, 2020, p.4).

No universo rural brasileiro, destaca-se a importância do Movimento Sem Terra (MST), um dos movimentos mais importantes de América Latina. A partir de diversas lutas dos trabalhadores rurais na década de 1980, no sul do país, com um 1º Encontro Nacional no Paraná, se inicia este movimento lares, no entanto, foram disponibilizados no final de abril mais 500 milhões. A proposta da ANA solicitava um aporte emergencial de 1 bilhão de reais. Proposta disponível em:< <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2020/04/PAA-Comida-Saudavel-para-o-Povo-2.pdf>>

122 Original: “Con este fin, una de las nueve estrategias acordadas en el Foro consiste en ‘denunciar y combatir la apropiación corporativa e institucional de la Agroecología’ (Nyéléni 2015, 7)”

camponês, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. A luta pela terra foi a bandeira mais forte nas primeiras décadas. Entretanto, “[...] ao conquistar os primeiros assentamentos, o MST viu-se diante do desafio de estabelecer novas relações de produção” (MST, 2020). Optou pelo cooperativismo e a agroindústria de viés agroecológico começando a ocupar um nicho do promissor mercado de orgânicos.

Na atualidade, o MST conta com 100 cooperativas, 96 agroindústrias, 1,9 mil associações e 350 mil famílias assentadas. Organiza sete cadeias produtivas: feijão, arroz, leite, café, sucos, sementes e mel. É o maior produtor de arroz orgânico do Brasil com uma safra em 2017 de 27 mil toneladas, exportando 30% de sua produção para países como Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Nova Zelândia, Noruega, Chile e México. Conquistou uma importante produção de sementes crioulas¹²³, em seu objetivo de garantir soberania alimentar e chega até desenvolver embalagens de banana verde. A comercialização é realizada nas feiras, através de entidades e programas de governo, entre eles, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). O MST realiza 17 feiras estaduais e uma feira nacional (mais de 600 mil pessoas passaram pela Feira Nacional da Reforma Agrária durante suas três edições em São Paulo).

É importante salientar que a consolidação do MST certamente tem como um dos eixos basilares seu investimento na educação do trabalhador rural. A luta do movimento pelo acesso à educação pública é conhecida e obteve grandes resultados com mais de 2 mil escolas públicas acessadas, 320 cursos técnicos e com a formação, segundo dados do site do MST, de 165 mil educandos no Ensino Fundamental e Médio. Sem esquecer do investimento em cursos técnicos e de nível superior como Agronomia, Agroecologia,

123 Também chamadas de sementes tradicionais, as sementes crioulas são variedades desenvolvidas, adaptadas ou produzidas por agricultores familiares ou camponeses, assentados na reforma agrária, quilombolas ou indígenas, com características bem determinadas e reconhecidas pelas respectivas comunidades. Foram selecionadas por décadas, passadas de geração em geração e não passaram por nenhuma modificação genética por meio da interferência humana e isso garante, naturalmente, uma vasta gama de diversidade genética além da identidade da cultura de um povo.

Medicina Veterinária, História, Direito, Serviço Social e cooperativismo. Também se formaram, até o momento, em parceria com Cuba, 100 médicos.

O MST apoiou a construção, em regime de mutirão, entre o ano 2000 e 2005, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que está voltada para a formação política de militantes de movimentos sociais do Brasil e de todo o mundo. Já passaram mais de 24 mil alunos pela escola, contando com a participação de 500 professores voluntários.¹²⁴ Educação crítica e cooperativismo são estratégias de uma práxis que busca outro projeto rural para o Brasil. A partir do governo Temer, a escola passou a sofrer perseguição política¹²⁵.

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) também tem alta relevância no país. “[...] Busca a construção de um projeto popular para o Brasil baseado na soberania e pelos valores de uma sociedade justa e fraterna” (MPA, 2020)¹²⁶. Com 23 anos de existência, desde 1996, está presente em 17 estados brasileiros e também faz parte da Via Campesina.¹²⁷

O olhar indígena na América Latina deu origem a constituições capazes de incluir no estojo de leis, direitos para a “mãe terra”, a “água” e etc., apresentando ao mundo outro modelo de desenvolvimento, outro paradigma social denominado *Bem Viver* ou *Sumakawsay*¹²⁸. Este faz oposição ao *Viver Melhor* hegemônico no sistema capitalista mundial e, associado à capacidade de consumo (viver melhor é ter muitas coisas).

De acordo com o filósofo Euclides Mance, um dos

124

Ver <https://agroecologia.org.br/2019/01/25/35-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mst/>

125 O 4 de novembro de 2016 a escola sofreu uma invasão violenta da polícia civil com esdrúxulas justificativas, em uma clara criminalização e perseguição ao MST. Ver: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/policia-invade-escola-do-MST-no-interior-de-SP/>. Acesso em 17 set. de 2019.

126 Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 set. de 2019.

127 <https://mpabrasil.org.br/plano-campones/>

128 Esta expressão provém da língua quíchua, tradicional dos Andes significando vida plena.

precursores do conceito no Brasil, [...] ‘o bem viver está muito longe do consumismo alienante promovido pelo capitalismo [...]. O capitalismo desumaniza as necessidades pessoais para realizar seus giros de produção que possibilitam o acúmulo de mais-valia [...]. Neste mundo de mercadorias, os bens materiais valem mais do que as pessoas e estas somente são reconhecidas socialmente quando participam desta riqueza [...]. Contudo, dela despidas, nenhum reconhecimento social teria, porque tais pessoas, sob a lógica do capital, valem menos do que a riqueza que possuem’. O conceito é complexo e plural. São vários os entendimentos em relação a ele. Mas, de forma geral, dentro de sua pluralidade, propõe uma série de alternativas ao atual modelo de desenvolvimento, visando a uma nova ordem social e política. Rebate a concepção reducionista de crescimento econômico como sinônimo de desenvolvimento. Da mesma forma, repudia o consumo desenfreado e o ideário de que bem-estar pressupõe “ter” bens materiais. (REDE MOBILIZADORES, 2012).¹²⁹

Algumas condições são apontadas por intelectuais indígenas, para o SumakKawsay ter sido reconhecido por Estados como o Equador e Bolívia. Teve influência o “[...] descrédito dos Estados -nação; a emergência do movimento indígena; a emergência dos movimentos sociais alternativos; [...] o descrédito do conceito de desenvolvimento; e o acesso dos intelectuais indígenas às universidades”¹³⁰ (HIDALGO-HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; GUAZHA; GARCÍA; GUAZHA et al., 2014, p. 29).

Desde o *Bem Viver* tampouco há consenso no uso e atribuição do conceito de desenvolvimento. Alguns começaram a falar em “desenvolvimento integral” para diferenciá-lo do desenvolvimento capitalista, querendo contemplar um “humanismo integral, onde homem e natureza estão em estreita e harmônica interrelação garantindo a vida [...]” (TIBÁN, 2000,

129 Ver <http://www.mobilizadores.org.br/noticias/conheca-mais-sobre-o-conceito-de-bem-viver/>

130 No original, “descrédito de los Estados-nación; la emergencia del movimiento indígena; la emergencia de los movimientos sociales alternativos; [...] el descrédito del concepto de desarrollo; y acceso de los intelectuales indígenas a la universidad”.

apud HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; GUAZHA; GARCÍA; GUAZHA et al. 2014, p. 47-48 –Tradução da autora).¹³¹ Desde esta perspectiva indígena latino-americana a economia está baseada em relações de reciprocidade, ou seja, os excedentes se compartilham, não existe a ideia de acumulação; se fala de um plurinacionalismo como uma unidade na diversidade que exige uma institucionalidade flexível que se adapte à diversidade cultural, econômica e política dos povos (HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; GUAZHA, 2014).

No Brasil, a realidade indígena é bastante diferente de outros países latino-americanos, por haver uma diversidade grande de povos espalhados pelo território nacional e representar um percentual muito pequeno em relação à população nacional (não supera 0,5%). De acordo com o último censo realizado em 2010, o país contava com 305 etnias, somando 896.917 pessoas que falam 274 línguas indígenas, a maior parte localizada no Norte, Nordeste e Centro-oeste.¹³² A partir da Constituição de 1988, foram ganhando protagonismo e visibilidade em defesa de seus territórios e de seus direitos. Essas vozes, às vezes, trazem uma dimensão pedagógica e filosófica que poucos conhecem. Para Kopenawa e Albert os “brancos” esquecem que são mortais. Para não esquecer tem que superar o medo, tem que virar adultos. O sistema capitalista baseado no lucro e na necessidade crescente e permanente de mercadorias em constante circulação é para intelectuais indígenas, como Kopenawa, um indicador do esquecimento da própria mortalidade. Uma cilada que lhe distancia da solidariedade, da partilha e do coletivo.

Os objetos que fabricamos, e mais ainda os dos brancos, podem durar muito além do tempo que vivemos. Eles não se decompõem como as carnes de nosso corpo. Os humanos adoecem, envelhecem e morrem com facilidade, já o metal dos facões, dos machados e das facas fica coberto de ferrugem e sujeira de cupim, mas não desaparece tão depressa! Assim é. As mercadorias não morrem. É por isso que

131 Original: “[...] humanismo integral, en donde el hombre y la naturaleza están en estrecha y armónica interrelación garantizando la vida [...]].

132 Chamamos a atenção para a permanente tendência errada de homogeneizar as sociedades indígenas. Possuem características e diferenças importantes entre elas (línguas, costumes, culturas, economias, história) ainda que o processo colonizador as força-se a uma “identidade comum”.

não as juntamos durante nossa vida e nunca deixamos de dá-las a quem as pede [...]. Sabemos que vamos morrer, por isso cedemos nossos bens sem dificuldade. Já que somos mortais, achamos feio agarrar-se demais aos objetos que podemos vir a ter. Não queremos morrer grudados a eles por avareza. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 409).

Os brancos, segundo Kopenawa “[...] não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensam que são. Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 419). Essas vozes que se alçam não significam que os povos indígenas e suas concepções de mundo permaneçam intocadas e estáticas. Elas se movem em várias direções. O próprio Kopenawa (2015) declara que muitos jovens indígenas terminam seduzidos pelas mercadorias “[...] e acabam entrando na roda do esquecimento de si, de quem são, do que é importante na vida”. Bruno Caporrino (2015), antropólogo e indigenista que trabalhou no Amazonas constata os efeitos da “educação colonial” nas comunidades do interior: “Ribeirinhos e comunitários deixam suas comunidades, entendendo-se como primitivos, incultos, incivilizados, privados, para morar nas periferias das cidades que começam a hipertrofiar. [...] saem do centro de seu universo para ocupar a periferia da periferia da periferia do universo (INSTITUTO HUMANITAS - UNISINOS, 2015, grifos do autor)¹³³.

O modelo agroecológico, ao final, é quem consegue dialogar com a diversidade de concepções de mundo, entendendo que, por exemplo, a agricultura indígena (as roças tradicionais) está diretamente ligada à ancestralidade e a história dos povos, possuindo uma dimensão espiritual que a faz sagrada e, portanto, diretamente ligada a seus rituais.

Nesse sentido, não podemos “[...] trazer a questão da agroecologia desde a única perspectiva de modelos produtivos, ela afeta outras dimensões da vida das pessoas, seja ela política, social, cultural, religiosa. Falamos, portanto, da busca por outro modelo de sociedade” (BARCELLOS, 2016,

133 Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/546118-o-desenvolvimento-e-o-fim-da-cosmovisao-indigena-entrevista-especial-com-bruno-caporrino>. Acesso em: 14 out. de 2019

p. 256).

Talvez, por isso a questão do *desenvolvimento sustentável* deva ser colocada, como propõe Loureiro (2012), em termos de *sociedades sustentáveis*, que “refere-se à negação da possibilidade de existir um único modelo ideal de felicidade e bem-estar a ser alcançado por meio do desenvolvimento (claramente entendido por seus adeptos como algo linear, evolucionista e universal)”. (LOUREIRO, 2012, p. 63). Desde esta perspectiva a disputa de modelos produtivos (agronegócio e agroecologia) se constitui como manifestação de uma contenda maior: os modelos de sociedade e conseqüentemente de Estado. Esta transformação exige desnudar, como tarefa político-pedagógica essencial, a perspectiva humana e social que incorporamos acriticamente e historicamente. Nesse sentido, podemos perguntar; onde se encontra na atualidade o pensamento “anacrônico”? Para Gramsci, concepções de mundo “anacrônicas” são aquelas que não conseguem responder inovadoramente a determinados problemas colocados pela realidade concreta e presente (GRAMSCI, 1999). Sendo assim: frente à crise ambiental, e à profunda desigualdade econômica e social que assola o mundo, que concepções de mundo se tornaram “anacrônicas”? E junto com elas, que modelos produtivos não respondem mais às necessidades reais da vida humana?

Bibliografia

AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. Uma reflexão teórica sobre as relações entre natureza e capitalismo. **R. Katál**. Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 84-94, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v15n1/a09v15n1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

ALONSO-FRADEJAS, A. et al (2020) Agroecología chatarra: La captura corporativa de la agroecología. ATI, TNI, Crocevia. Serie: **Quién se beneficia**. Publicado por: Amigos de la Tierra Internacional, Transnational Institute y Crocevia, Abril 2020. Disponível em: <https://www.tni.org/es/publicacion/agroecologia-chatarra>. Acesso em: 12 ago. 2020

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **V Colóquio Internacional Marx e Engels**

Marxismo e Ciências Humanas UNICAMP. Nov., 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt2sessao3.html. Acesso em: 05 jul. 2019.

ARRUDA, Elismar Bezerra. **A educação dos trabalhadores em Mato Grosso no tempo do agronegócio**: contradições e perspectivas no capitalismo periférico. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, PPGE-UFF, 2017.

BARCELLOS, Sérgio Bottom. A Agroecologia entre o Debate da Justiça Ambiental e da Democracia: alguns desafios em reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 243-262, jan./jun., 2016.

CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, vol. 2, nº 2, Rio de Janeiro. Out. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CHUJI, Mónica. Modernidad, desarrollo, interculturalidad y Sumak Kawsayo Buen Vivir. In: HIDALGO-CAPITÁN et al.. **Sumak Kawsay Yuyay**: Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre SumakKawsay. 1ª edição. Espanha: Centro de Investigación en Migraciones (CIM) - Universidad de Huelva, 2014.

DANTAS, Gilson. Marx e a relação entre a sociedade e a natureza. **Esquerda Diário**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=1434. Acesso em: 10 set. 2019

DESCOLA, Philippe. Além de Natureza e Cultura. Tradução: Bruno Ribeiro. **Tessituras**, Pelotas, v. 3, nº 1, p. 7-33, jan./jun., 2015.

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e Agronegócio: semelhanças e diferenças no processo e acumulação de capital. **Pegada**. v. 9, nº 1, 2008. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1643>. Acesso em: 4 nov. 2019

EL PAIS. Agronegócio, a inesperada resistência ao desmonte ambiental de Bolsonaro. NAIARA GALARRAGA GORTÁZAR. 09 de set de

2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/09/politica/1568057092_806142.html Acesso em: 15 out. 2019.

EL PAIS. Lucro não é tudo: a sociedade exige um novo contrato social das empresas. Miguel Angel García Vega. 21 de setembro de 2019a. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/12/internacional/1568300463_364950.html?prm=enviar_email. Acesso em: 10 jan. 2020.

ESTADÃO. Fadas, duendes e agricultura – Zander Navarro. Opinião – Estadão, publicado no Estado de São Paulo (30/10). Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,fadas-duendes-e-agricultura-imp-,1091201>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOSTER, John Bellamy. A ecologia da economia política marxista. Artigo publicado originalmente em inglês na revista Monthly Review, v. 63, n. 4, em setembro de 2011. Tradução de Pedro Paulo Bocca. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 28, p.87-104, 1º sem. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GÖRGEM, Frei Sergio Antonio. **Trincheiras da resistência camponesa: sob o pacto do agronegócio**. Candiota: Instituto Cultural Padre Josimo, 2017.

GUHUR, Dominique. M. P; TONÁ, Nilciney. **AGROECOLOGIA**. In: CALDART, R. S et al., (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

HIDALGO-CAPITÁN et al. **Sumak Kawsay Yuyay**: Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre SumakKawsay. 1ª ed.. Espanha: Centro de Investigación en Migraciones (CIM) - Universidad de Huelva, 2014.

HEREDIA, Beatriz; PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sergio Pereira. Sociedade e Economia do “Agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25. nº 74, p. 159-193, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a10v2574.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

INSTITUTO HUMANITAS – UNISINOS. **O Desenvolvimento e o Fim da Cosmovisão Indígena**. São Leopoldo, RS: UHI, 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/546118-o-desenvolvimento->

e-o-fim-da-cosmovisao-indigena-entrevista-especial-com-bruno-caporrino. Acesso em: 12 jul. 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. 1ª Edição. Curitiba: Appris, 2016.

LIGUORI, Guido. Conceção de mundo. In: LIGUORI, Guido; VOZA Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano**. 1 Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. **O conceito de natureza em Gramsci**: contribuições para a educação ambiental. Rio Grande do Sul: FURG, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: resumo dos três volumes por Julian Borchardt. 7ª Edição resumida. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

PARDINI, Patrick. Amazônia indígena: a floresta como sujeito. Bol. Mus. Para Emílio Goeldi. **Cienc. Hum.**, Belém, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v15n1/1981-8122-bgoeldi-15-1-e20190009.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PETERSEN, Paulo; MONTEIRO, Denis. Agroecologia ou Colapso (I e II). Revista online **Outras Palavras**-Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo. Publicado 30/04/2020

PIZZOLATI, Ives José. **Visão e conceito de agribusiness**. [on-line]. 2019. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/C84FADCED2D0109E03256F0E00788FA6/\\$File/NT00030012.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/C84FADCED2D0109E03256F0E00788FA6/$File/NT00030012.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

SAMBUICHI, Regina Helena Rosa et al. (Orgs). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil**: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília : IPEA, 2017.

SILVA, Marcio Gomes; SANTOS, Marcelo Loures. A prática educativa

dos movimentos sociais na construção da agroecologia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 263-282, jul./dez. 2016.

SNA- SOCIEDADE NACIONAL DA AGRICULTURA . Da Monocultura ao Agribusiness: a história da Sociedade Nacional da Agricultura. – Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. 134p. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/Da-Monocultura-ao-Agrobusiness.pdf Acesso em: 30 out. 2019.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues. História do agronegócio no Brasil. [on-line] v. 13, p. 13-15, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/folhaacademica/article/view/353/476> Aceso em:13 jan. 2020.