



FPEC

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLOGIAS DO
PROFESSOR DO CAMPO.



SÉRGIO LUIZ LOPES
ORGANIZADOR

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA TEORIA A PRÁXIS

editora
CAULE DE PAPIRO®

EDUCAÇÃO DO CAMPO

da teoria a práxis

Comissão Científica | *Profa. Dra. Andrea Freire de Carvalho (GPFIMA/
PRODEMA/UFS)*

Profa. Dra. Cláudia Fernanda de Melo (UPE)

*Profa. Dra. Cláudia Fernanda Teixeira de Mélo
(AESGA-PE)*

Profa. Leila Maria Camargo (UFRR)

Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares (UFS)

Profa. Dra. Moema de Souza Esmeraldo (UFRR)

Profa. Dra. Nara Vieira de Souza (IFS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti (UFRR)

Prof. Dr. Pedro Alves da Silva Filho (UFRR)

Profa. Dra. Ronise Nascimento de Almeida (IFS)

Profa. Dra. Sheila Mangoli (UFRR)



Sérgio Luiz Lopes
(org.)

EDUCAÇÃO DO CAMPO

da teoria a práxis

 editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2021

©2021. Sérgio Luiz Lopes (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Editora	<i>Rejane Andréa Matias A. Bay</i>
Conselho Editorial	<i>Francisco Fransualdo de Azevedo Celso Donizete Locatel Evaneide Maria de Melo Márcia da Silva Alessandra Cardozo de Freitas Márcio Adriano de Azevedo José Evangelista Fagundes Helder Alexandre Medeiros de Macedo Júlio César Rosa de Araújo Samuel Lima Silvano Pereira de Araújo Dilma Felizardo</i>
Revisão	<i>Os autores</i>
Capa	<i>Emerson Daniel de Souza Targino</i>
Foto da capa	<i>Sérgio Luiz Lopes</i>
Projeto Gráfico e Diagramação	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos – CRB 15/ 847

L864e Lopes, Sérgio Luiz.

Educação do Campo: da teoria a práxis / Sérgio Luiz Lopes (Org.). – Natal: Caule de Papiro, 2021.

439 p. : il.

Vários autores

ISBN - 978-65-86643-73-2 (LIVRO VIRTUAL)

1. Educação do Campo. 2. Educação rural. 3. Educação – método de ensino. I. Título.

RN

CDU 37.018.5

“Formar uma sociedade cidadã exige, antes de tudo, um novo modelo de escola, não mais centrado no ensino-aprendizagem, mas fundamentado na produção do conhecimento como partilha e troca de experiências entre aqueles que podem, juntos, se autoconstruir.”
(GHEDIN, 2012).



SUMÁRIO

PREFÁCIO... 11

INTRODUÇÃO... 17

**CAPÍTULO 1 - A PRÁXIS COMO CATEGORIA
ESTRUTURANTE DO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO
NA FORMA DA ESCOLA DO CAMPO...23**

Mônica Castagna Molina

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira

**CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO
EM CIÊNCIAS NATURAIS COM ENFOQUE EM AGROECOLOGIA:
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO LUDICARR
QUANTO AO LOCAL ONDE RESIDEM E TRABALHAM ...51**

Paulo Sérgio Maroti

**CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: O ESTÁGIO DOCENTE NA
DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO...91**

Delmira Santos da Conceição Silva

Jonielson Oliveira Dantas

Marília Barbosa dos Santos

Maria José Nascimento Soares

**CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA, RORAIMA...141**

Edineide Rodrigues dos Santos

Maria Edith Romano Siems

Sérgio Luiz Lopes

CAPÍTULO 5 - PANORAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS...179

*Jonilde Lima da Silva
Emerson Daniel de Souza Targino
Leila Maria Camargo
Sérgio Luiz Lopes*

CAPÍTULO 6 - “O DIREITO À LITERATURA” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO...215

Moema de Souza Esmeraldo

CAPÍTULO 7 - EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: DA COLÔNIA À GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO...237

*Vanessa Rufino Vale Vasconcelos
Sérgio Luiz Lopes*

CAPÍTULO 8 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM ENTRE RIOS/CAROEBE...287

*Débora de Almeida Macedo
Eliezer Nunes Silva
Sérgio Luiz Lopes*

CAPÍTULO 9 - HISTÓRIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE RORAIMA E A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER...329

Raquel Endalécio Martins

CAPÍTULO 10 - O PROTAGONISMO DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FPEC) NO COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO...349

*Salomão Mufarrej Hage
Joel Dias da Fonseca
Dayana Viviany Silva de Souza*

CAPÍTULO 11 - HISTÓRIA, MEMÓRIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO...375

*Karla Colares Vasconcelos
José Rogério Santana
Bianca Maira de Paiva Ottoni Boldrini*

**CAPÍTULO 12 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS
PÚBLICAS HEGEMÔNICAS E CONTRA HEGEMÔNICAS
NO BRASIL REPÚBLICA DE 1950 A 2010...401**

Lucenir Lucena Ferreira

José Domingos Alves dos Santos

Sérgio Luiz Lopes

Auzelívia Pastora Rêgo Medeiros Falcão

Beatriz Bezerra Ribeiro



PREFÁCIO

Maria José Nascimento Soares

Delmira Santos da Conceição Silva

Marília Barbosa dos Santos

O livro “Educação do Campo: da teoria a práxis” é uma obra monumental, que abarca consigo uma significativa contribuição para a sedimentação de novos paradigmas sobre a temática em questão. Seus autores resgatam a história e a memória da luta camponesa no país. A oportuna publicação ocorre, justamente, no período em que o Brasil celebra e homenageia o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, em decorrência de seu centenário. Autor de grandes obras, Paulo Freire é reconhecido mundialmente por ter desenvolvido um método de alfabetização na década de 1960 para os trabalhadores cortadores de cana-de-açúcar em Angicos, no Rio Grande do Norte. Freire é patrono da Educação Brasileira desde 2012. Embora tenha nos deixado em 02 de maio de 1997, o pedagogo nos contempla com um legado importantíssimo para a esfera educacional do Brasil e de outros países por onde ele passou.

Dentre as inúmeras obras escritas por Freire, gostaríamos de destacar aqui algumas que serviram de base para consolidação deste livro. A primeira delas é “Pedagogia do Oprimido”,

publicada no ano de 1968. Na obra, Paulo Freire, amparado em suas experiências educacionais, desnuda as relações entre oprimido e opressor, que se sustentam na injustiça, na desigualdade e na violência em todos os níveis. O livro relata, sobretudo, a importância da educação transformadora e libertadora na vida dos sujeitos. As teorias do filósofo e educador, expostas na obra, dirigem-se a um público que almeja mudanças, que sonha, que se solidariza, que sente o amor, que dialoga e reflete, que busca solucionar até o que parece não ter solução, e que acredita na humanidade e no que ela tem de melhor a oferecer. Em suma, a obra é um bálsamo à reflexão, em que teoria e prática caminham na mesma direção.

Em “Medo e Ousadia – O cotidiano do professor”, publicada no ano de 1986, Freire, em parceria com Ira Shor, são apresentados diálogos acerca da educação libertadora/transformadora (carro chefe do pensamento freiriano). Ao abordar elementos apontados como desafios concretos para a escola, os autores apostam na perspectiva de recriação do espaço de ensino, visando à adesão de uma abordagem baseada em um projeto social amplo e humanizado, perspectivando a democratização do ambiente escolar e da intrínseca motivação dos discentes à reflexão.

Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1992, vinte e quatro anos depois da escrita de “Pedagogia do Oprimido”, Freire reflete sobre esperar no sentido de transformar. O autor, mediante o relato de suas experiências pedagógicas no Brasil e nos países do exterior, a exemplo dos Estados Unidos e do Chile, nos permite

esperançar o novo, pois as mudanças são possíveis para àqueles que acreditam e buscam a construção de melhorias, gozando de todos os direitos que tornam a vida mais digna. Em resposta à “Pedagogia do Oprimido”, a obra nos acalenta e nos alimenta com esperança. O autor defende a educação e a democratização escolar como instrumentos transformadores e balizadores da realidade que oprime, mutila os sonhos, persegue e impulsiona a miserabilidade do ser humano. Nesse sentido, Freire defende a educação progressista, em que a prática pedagógica e a metodológica se fundamentam no contexto vivenciado pelos alunos, respeitando as especificidades de cada um, e não reduzindo a prática educativa apenas ao conhecer das letras, palavras e frases sem significados, que tanto se distanciam da realidade dos alunos. Para Freire, a educação sozinha não transforma o mundo, mas ajuda no trajeto desta transformação.

Em “Pedagogia da Autonomia”, lançado no ano de 1996, Freire nos presenteia com conhecimentos didático-pedagógicos para ensinar aos alunos de forma prazerosa e satisfatória. A obra reúne um conjunto de experiências e métodos a serem utilizados pelos educadores, que visam aguçar/instigar os educandos, propondo-lhes interação social e crescimento constante. Nesse sentido, o educador não é o único detentor do saber, os alunos fazem parte da construção do conhecimento, com os saberes e vivências eles tornam-se sujeitos proativos/críticos no processo de ensino e da aprendizagem. Portanto, o livro propõe uma reflexão sobre a formação docente e sobre como o ensinar impacta no desenvolvimento político/social dos alunos. Sobre a ótica de Freire, o processo de ensino-aprendizagem não pode

ser realizado de forma mecânica (o ensino bancário), mas sim, propondo uma junção na qual se unem os conteúdos em sala de aula e os saberes cotidianos dos alunos.

A obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, publicado no ano 2000, foi o último livro escrito por Paulo Freire. Em decorrência de seu falecimento, sua esposa publica a obra em sua homenagem, pois não houve tempo para que ele próprio pudesse fazê-lo. No livro, Freire aponta algumas de suas inquietações/indignações no que tange à educação e ao modo de educar. O autor acredita que a educação precisa estar alinhada à construção crítica, visando às necessidades mais proeminentes da sociedade. Neste sentido, faz-se necessário que a escola busque subsídios emancipadores para que os jovens se enxerguem como o próprio instrumento de mudança, seja ela social, econômica, política ou socioambiental.

A obra “Pedagogia da Tolerância”, publicada no ano de 2004, é fruto da união de diálogos e reflexões de Paulo Freire, organizados no formato de relatos, depoimentos, testemunhos, seminários e cartas que apresentam, de forma atualizada, um denso diálogo sobre a tríplice: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. A discussão aborda de que maneira o método e suas implicações atuam intrinsecamente no processo de transformação social, reconhecendo o ato pedagógico como um campo propício para participação política.

Em “Pedagogia da Solidariedade”, lançado em 2014, Freire nos embala em um dos sentimentos mais apurados da existência humana: a solidariedade. O princípio da solidariedade

nos coloca no lugar do outro, pondo em xeque nossa capacidade de se indignar com as mazelas alheias. Na obra, Freire expõe que, sem a consolidação de uma pedagogia crítica, direcionada à sensibilização solidária, não será possível construir uma sociedade mais bonita, equitativa e democrática, por essa razão ele põe a solidariedade no cerne de discussão, perspectivando uma verdadeira práxis humanitária.

Dentro de todas estas abordagens, emergidas neste breve passeio por algumas das principais obras de Paulo Freire, acreditamos que a magnitude dos textos aqui elencados sob a forma de capítulos propiciará aos profissionais da educação reflexões grandiosas para o desenvolvimento de metodologias e pedagogias do saber-fazer pedagógico frente às adversidades em tempo de tantas (in)certezas e que nos instiga a esperarçar por melhores dias e ter ousadia na construção de novas pedagogias. Nesse viés, enaltecemos a Educação do Campo como um ambiente propício para o desenrolar de práticas que sejam capazes de emancipar os sujeitos com base na libertação que salva, no despertar da consciência crítica, na ascensão da esperança, no exercício da autonomia, na busca pela transformação social e, sobretudo, por um motivo para seguir, perseverar e resistir!-

Aracaju/SE - Fevereiro, 2022.



INTRODUÇÃO

*[...] Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.¹*

As mudanças educacionais, sobretudo desde o início do século XXI, têm estreita relação com os imperativos econômicos e políticos de uma época marcada pela globalização e pela revolução digital, e, no Brasil, particularmente, demonstram a perdurável urgência de uma educação de melhor qualidade. Esta coletânea, intitulada *Educação do Campo: da teoria a práxis*, organizada pelo Grupo de pesquisa Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do professor do Campo (FPEC), apresenta um conjunto de textos sobre experiências de ensino e formação

1 BRECHT, Bertolt. "Elogio do Aprendizado". *In: Poemas 1913 – 1956*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 121.

vivenciadas por professores(as) do campo, as quais expressam a imensidão dos desafios da educação do campo na contemporaneidade, sobretudo em tempos de convulsões sociais, políticas e crises geradas pela atual pandemia de covid-19.

Esta coletânea reúne os principais debates do referido grupo de pesquisa por meio dos quais buscamos plantar resistências, resiliências e superações coletivas. E, nesse movimento do plantar novas ideias, com foco em uma educação do campo que atenda, de fato, às necessidades dos povos existentes em nossos territórios mais longínquos, esbarramos sempre em situações-problema, tais como: o difícil acesso à escola, mal funcionamento das redes de internet, escolas sem infraestrutura, etc.

Uma vida digna no campo e a valorização da identidade dos povos do campo são o alvo da nossa luta por uma escola que supere a lógica mercantilizadora e homogeneizante de educação. Sem luta e sem resistência não se pode pensar em educação do campo. Trata-se de uma sementeira constante, em campos de resiliências e ao mesmo tempo de esperanças.

Esta coletânea fomenta a resignificação do papel da escola do campo. E, por essa razão, as discussões aqui apresentadas revelam uma dura oposição às tendências mercantilistas das relações sociais nas quais os sujeitos são transformados em *commodities*. Esse debate gira em torno de questões tais como: como formar jovens capazes de refletir sobre os diversos fatores que geram os problemas sociais e econômicos à população campesina? Como construir uma escola do campo que gere benefícios à comunidade à qual ela serve?

Em tempo, parabenizamos todos os membros do grupo de pesquisa Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo pelo empenho nas atividades e na criação de diálogos sobre as escolas do campo e as atuais políticas educacionais, e também pela coragem de construir este espaço de resistência. Também agradecemos os textos dos parceiros do grupo de pesquisa FPEC: Salomão Hage, Mônica Molina, Karla Colares, Leila Maria Camargo, Raquel Endalécio Martins e Paulo Sérgio Maroti.

Os capítulos deste livro imprimem um conjunto de vivências pedagógicas dentro das mais diversas realidades do campo:

O Capítulo 1, **“A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da escola do campo”**, apresenta uma análise de experiências de transformação escolar protagonizadas por egressos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, doravante, LEdoC, e possíveis aproximações com uma perspectiva de práxis emancipadora na contemporaneidade.

O Capítulo 2, **“Percepção ambiental/afetividade de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leducarr/UFRR): caminhos didáticos”**, apresenta resultados de uma pesquisa com discentes de Ciências Sociais e Humanas/CHS e Ciências da Natureza e Matemática/CNM, durante a disciplina Tópicos em Agricultura 1, onde se procurou analisar sua relação com o meio ambiente.

O Capítulo 3, **“Formação para a docência no ensino superior: o estágio docente na disciplina educação do campo”**,

apresenta um relato de experiência de estágio de docência realizado por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), na disciplina Educação do Campo, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O Capítulo 4, **“A formação dos professores de matemática das escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista/Roraima”**, apresenta uma discussão sobre a formação dos professores(as) de matemática das escolas estaduais do campo no município de Boa Vista, Roraima, na área de Educação Especial.

O Capítulo 5, **“Panorama da pós-graduação *lato sensu* em educação do/no campo no Brasil: avanços e retrocessos”**, analisa a distribuição dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação do/no Campo no território nacional, a partir do levantamento de dados no site do e-MEC, que regulamenta e reconhece os cursos de graduação e pós-graduação no país, tanto instituições públicas quanto privadas.

O Capítulo 6, **“O direito à literatura’ e a Educação do Campo”**, defende o caráter educativo e formador da personalidade humana por meio da literatura. Parte da perspectiva de a literatura tem poder formador uma vez que atua profundamente na subjetividade do indivíduo. Sendo assim, discute a importância da democratização tanto da leitura quanto de qualquer tipo de arte. No contexto do campo, focaliza a necessidade de se trabalhar, na Educação Básica, com literatura que dialogue com a realidade, a cultura e a identidade dos sujeitos do campo.

O Capítulo 7, **“Educação aos povos do campo no Brasil: da colônia à gênese da educação do campo”**, apresenta um breve histórico da educação ofertada para os povos do campo. O texto aborda o contexto de exclusão ao qual essa população foi submetida ao longo da história do Brasil.

O Capítulo 8, **“Práticas pedagógicas no ensino médio: desafios em uma escola do campo em Entre Rios/Caroebe”**, analisa práticas pedagógicas de docentes em uma escola do campo do Ensino Médio no município de Caroebe-RR, mostrando de que forma se aproximam da proposta da Educação do Campo.

O Capítulo 9, **“Histórias de leitura na educação do campo de Roraima e a importância do ato de ler”**, apresenta um relato de experiência elaborado como requisito da disciplina de “Leitura e Produção de Textos e Hipertextos” do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Roraima. Estabelece um diálogo entre o texto “A importância do Ato de ler”, de Paulo Freire, e leituras feitas por alunos(as) da educação básica do campo, a fim de conhecer e valorizar os textos lidos por eles(as) em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial.

O Capítulo 10, **“O protagonismo do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) no combate ao fechamento de escolas no campo”**, apresenta uma discussão sobre o combate ao desmonte de escolas do campo no âmbito da Amazônia Paraense. O texto busca debater sobre o processo de fechamento de escolas nas comunidades rurais, assumindo um caráter central no estudo sobre o direito à educação, uma vez que esta

decisão do poder público implica diretamente a incerteza da continuidade do processo de escolarização de alunos do campo na atualidade.

O Capítulo 11, **“História, memória, práticas educativas e educação do campo”**, aborda sobre a importância da memória coletiva para as práticas educativas do campo. O texto também reflete sobre a relevância dos movimentos sociais na educação do campo.

O Capítulo 12, **“Educação do campo e políticas públicas hegemônicas e contra hegemônicas no Brasil República de 1950 a 2010”**, através de análise historiográfica, discute a importância das políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro entre os anos de 1950 a 2010. Também reflete sobre políticas públicas hegemônicas e contra-hegemônicas brasileiras com foco na educação do campo.

CAPÍTULO 1

A PRÁTICA COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO NA FORMA DA ESCOLA DO CAMPO¹

Mônica Castagna Molina²

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira³

1 Texto apresentado na ANPed

2 Mônica Castagna Molina. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela UniCamp (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, da FUP-UnB. Coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (I PNERA) em 2003-2004, e Coordenou a II Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (II PNERA), financiada pelo IPEA, em 2013-2015. Coordenou a Pesquisa CAPES/CJBA, no período de 2010-2014. Coordenou a Pesquisa "A educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro", financiada pelo Observatório de Educação da Capes. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior, na coordenação do Sub 07; Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. 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. E-mail: mcastagnamolina@gmail.com

3 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília e Mestre em Educação (UNB). Especialista em Educação, Democracia e Gestão Escolar (UNITINS). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes. Licenciado em Pedagogia

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos analisar as experiências de transformação da forma escolar protagonizadas por egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, doravante, LEdoC, e possíveis aproximações com uma perspectiva de práxis emancipadora. No processo metodológico utilizamos, ancorados no Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa bibliográfica e a análise de dois artigos no sentido de identificar elementos, nas experiências relatadas, que evidenciam um esforço por transformar a forma escolar, e revelam aproximações com uma concepção de práxis emancipadora. No processo de análise selecionamos os textos de dois estudantes que participaram da Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, realizada entre 2015 e 2017 na Faculdade UnB Planaltina.

pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. É professor adjunto do Centro Universitário Estácio de Brasília, lecionando disciplinas como: Práticas Pedagógicas; Metodologia e Práticas de Ensino; Pesquisa e Prática em Educação; Metodologia científica e Estágio Supervisionado, dentre outras disciplinas na área da formação de professores. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior como membro do Subprojeto 07 que discute a Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. Desenvolve pesquisas no âmbito da Formação de Professores; Interdisciplinaridade; Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico.

Justificamos a escolha destes trabalhos por apresentarem experiências pedagógicas que estão sendo vivenciadas no território que é locus de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2016-2019, na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UnB. O pano de fundo dessa reflexão é pensar que a concepção de educação e de escola que vem sendo construída historicamente pelos coletivos camponeses, em suas lutas pelo direito à educação, diverge substancialmente da lógica da escola capitalista que, no campo, assume princípios de uma Educação Rural (RIBEIRO, 2012); em outra direção, almeja a construção de uma Escola do/ no Campo (MOLINA, 2012) com elementos próprios de uma Epistemologia da Práxis.

Na tessitura deste trabalho optamos por organizar o desenvolvimento em cinco partes, além desta introdução: inicialmente apresentamos uma discussão acerca dos projetos de formação docente que estão em disputa no contexto brasileiro. Na segunda parte conceituamos práxis e discutimos elementos que permitem pensar esta epistemologia. Na terceira parte apresentamos uma síntese da concepção de formação presente na LEdoC e do curso de especialização do qual os egressos foram estudantes, cujos trabalhos foram analisados neste artigo. Na quarta parte discutimos dados direcionando-nos para a concepção de práxis presente nos registros das experiências de duas escolas de educação básica do campo. Por fim, trazemos considerações acerca das aproximações entre a práxis e as experiências protagonizadas pelos egressos da referida Especialização.

PROJETOS DE FORMAÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL

A discussão sobre a práxis pressupõe que há antagonismos entre ela e as tendências das políticas educacionais vigentes no Brasil nas últimas décadas que, a partir do influxo do processo de reestruturação produtiva do capital, apregoam uma proposta de formação alinhada ao projeto ideopolítico, que aliena e expropria o trabalhador, subordinando-o à lógica do capital (SCALCON, 2008; CURADO SILVA, 2011).

A perspectiva dos reformistas, principalmente a parceria estabelecida entre organismos internacionais e a elite política nacional, retoma a educação em seu caráter salvacionista e, para isto, se ancoram em um novo tipo de pragmatismo, um para propor a formação de docentes que seja fortemente direcionada pela lógica mercantilista. Nesta compreensão, conforme explicita Scalcon (2008, p. 39):

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo. Compreensão que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

Deriva desta percepção a ideia de que a formação de professores deveria estar centrada na prática reflexiva, na qual

a prática é fonte de conhecimento e assume, como aporte teórico-epistemológico, uma concepção de que, a despeito da teoria, a prática seria critério de validação da verdade e, assim, a escola seria o local privilegiado para a elaboração da teoria (SCALCON, 2008).

Deste modo, a prática pedagógica tende a se alinhar à lógica de racionalização, muito próxima das perspectivas clássicas de administração de empresas e, em consequência, formar contingente para o mercado de trabalho (FREITAS, 2011). O ato formativo reduz-se a um caráter instrumental, utilitarista, ancorado no senso comum e em uma postura individualizada de autorreflexão (MORAES, 2003; CURADO SILVA, 2011).

Moraes analisa que a maneira como questões fundamentais da transformação social têm sido negligenciadas na atualidade evidenciam um verdadeiro recuo na teoria, principalmente “[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação em particular” (2003, p. 164). Por outro lado, a referida autora defende a impossibilidade de abrir mão de uma teoria que se constitua como instrumento crítico, com vistas à compreensão das múltiplas determinações da realidade.

Não obstante, autores em uma perspectiva contrária à lógica neopragmática do capital esforçam-se por esboçar princípios de um trabalho educativo vinculado à perspectiva da práxis, reconhecendo-o como ato intencional, ação consciente; produzido pelos homens; preocupado com uma formação

omnilateral. Ou seja, intencionalidades educativas que contemplem a dimensão histórica, cultural, econômica, política e social a partir de uma concepção que compreende a teoria e prática como uma unidade indissociável, em que a prática se torna critério de verdade da teoria, em um movimento dialético e como aquela que possibilita um trabalho educativo com fins sociais (SCALCON, 2008; CURADO SILVA, 2011).

Esta perspectiva dialoga com uma visão de práxis emancipadora, na qual se almeja a construção de uma proposta que entenda teoria e prática, na práxis, como um processo unificado (CURADO SILVA, 2011). Nesta compreensão de unicidade entre teoria e prática, é possível construir uma práxis transformadora, cujos elementos discutimos na próxima seção.

A PRÁXIS EMANCIPADORA COMO CATEGORIA CENTRAL NA FORMAÇÃO HUMANA

A práxis é uma categoria central na filosofia marxista e ocupa lugar de critério de validação da verdade. Expressa a necessidade de, além de compreender o mundo, transformá-lo. Nesta direção, recorreremos à definição etimológica do termo práxis, que tem sua origem no verbo latim *pattin* remetendo à ideia de ação com um fim em si mesma, na qual o resultado não está dissociado do sujeito que a realiza. Trata-se de uma relação de unicidade entre a teoria e a prática intencionada à compreensão do mundo e suas contradições, e nortear a transformação dele (NORONHA, 2010).

Esta unidade (teoria-prática) é dinâmica, na medida em que agrega o ato de pensar e fazer em uma mesma ação. Nesta

direção, Sánches-Gamboa (2010) alerta que o trabalho é a ação humana integradora deste processo, tendo em vista que possibilita a transformação da natureza, do próprio homem e das relações sociais entre eles.

Esta perspectiva é ratificada em Marx, ao reconhecer o trabalho como processo que integra o homem e a natureza, sendo uma atividade social, consciente, dirigida a determinados fins, em que o homem age sobre a natureza “[...] modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (1980, p. 202). A práxis está, então, articulada com a produção material da vida de transformação recíproca do mundo e do próprio homem.

Para Vázquez, ao conceber a práxis nesta perspectiva, torna-se necessária uma filosofia que seja coerente com esta concepção, pois “[...] se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação” (2011, p. 113). Isto significa que uma perspectiva epistemológica entendida como crítica do conhecimento necessita de uma filosofia que dê fundamentos necessários e norteadores da transformação das relações sociais.

Nesta direção, Gramsci destaca a necessidade de uma concepção filosófica que seja ancorada na crítica, que busca superar pensamento vigente, ou seja, uma crítica ao senso comum, e busca por “[...] inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (1981, p. 18). Uma filosofia coerente com a perspectiva revolucionária não se limita ao conhecimento de um fato, isolado de suas múltiplas determinações: pelo contrário, a compreensão

da prática pressupõe a crítica a ela e, ao mesmo tempo, a ação transformadora (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010).

Aprofundando este entendimento, para Kosik, a compreensão de práxis não está dissociada da realidade humano-social. Para ele, tal conceito deve ser percebido a partir da consideração do ser humano como ser ontocriativo, que “[...] cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (KOSIK, 1989, p. 222).

Ao tomarmos a práxis como categoria fundamental e estruturante de uma proposta de transformação da forma escolar, concordamos com Noronha, ao afirmar que é necessária, também, uma visão de sujeito alinhada a essa perspectiva: “[...] não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (2010, p. 12). Isto significa que se trata de um sujeito reconhecido em sua dimensão concreta e historicamente situada, protagonista diante do movimento do real e, por isto, históricos e sociais, que atuam na realidade material para transformá-la, assumindo a perspectiva de classe dos trabalhadores.

Pensar a transformação da forma escolar, portanto, implica outro olhar sobre esta concepção de sujeito, que ele seja capaz de compreender a totalidade dos fenômenos da realidade e lutar pela transformação dela. Isto requer ação intencional de um sujeito criativo, que realiza uma atividade consciente e dirigida a um objetivo.

Acerca da unidade entre a teoria e a prática, remetemo-nos à concepção dialética desta relação. Sánches-Gamboa afirma que esta perspectiva “[...] concebe a relação entre teoria e prática não como ajuste entre elas, seja adequando a teoria à prática ou vice-versa, mas, como conflito e tensão entre dois polos opostos numa mesma unidade” (2010, p. 10). Isto demonstra o entendimento de teoria e prática como duas faces de uma mesma realidade: a prática social dos homens.

Marx e Engels (1994) apresentam esta concepção de unidade por sua associação à atividade humana real que, sendo histórica e socialmente situada, trilha a trajetória da transformação/revolução. A práxis é, portanto, uma atividade na qual a teoria é indissociável da prática (VÁZQUEZ, 2011).

Na perspectiva de Vázquez (2011) a práxis envolve duas importantes dimensões: o ato de conhecer (atividade teórica) e o ato de transformar (atividade prática). Ao contrário, seria mera atividade teórica distante de uma atividade prática; por outro lado, uma atividade puramente prática sem fundamentos nos conhecimentos que a subsidia.

Recorremos às ponderações de Noronha (2010), de que esta visão de unidade presente na práxis influencia tanto na teoria do conhecimento quanto nos processos de formação de educadores, na medida em que possibilita a interpretação do mundo e, conseqüentemente, contribuir com a transformação da forma escolar na qual se busca desvelar a realidade, indo além da aparência dos fenômenos.

Outro elemento importante nesta discussão sobre as relações entre a práxis e a transformação da forma escolar é a necessária compreensão da realidade. Neste sentido, dialogamos com Paiter (2017) e Brick (2017), sobre a necessidade de compreender o sujeito como um ser histórico que, ao mesmo tempo em que constrói sua história, também é capaz de mudá-la, transformá-la mediante a compreensão dos conflitos, injustiças e contradições presentes nela.

A realidade, neste viés, não tem um caráter estático, imutável e acabado. Pelo contrário, ela se faz em um movimento de constante transformação e, portanto, conhecê-la envolve um processo de: “[...] concretização, dinâmico e mútuo entre todo-parte, fenômeno-essência, totalidade-contradições e, nesse processo, os conceitos entram em movimento recíproco elucidando um ao outro, permitindo alcançar a concreticidade” (BRICK, 2017, p. 117).

Nesta direção, Kosik (1989), ao discutir o conceito de realidade, alerta para a diferença entre pseudoconcreticidade e concreticidade. A primeira refere-se aos elementos superficiais que integram a vida humana, em uma dimensão prática e que “[...] penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1989, p. 15). Esta, por estar ancorada no âmbito da aparência dos fenômenos, na superfície dos processos, é bem entendida como uma práxis fetichizada dos homens, pois é utilitária, acriticamente reflexiva, de caráter imediato, que entende a verdade como algo pronto, sendo predestinada e estática. Fenômeno e essência não coincidem. Portanto, a compreensão da realidade implica

na superação desta visão de pseudoconcreticidade na busca pela concreticidade.

Ao discutirmos a práxis e sua vinculação com a transformação da forma escolar recuperamos, aqui, a contribuição de Saviani e Lombardi (2011), ao conceituar a transformação vinculada com a ideia de movimento, mudança, alteração, que são próprios da história humana. Nesta compreensão, “[...] transformação significa o ato de mudar a forma [...] transformação é a mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere” (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p. 101).

Esta compreensão se funda na perspectiva defendida por Vázquez (2011), Kosik (1989), Marx e Engels (1994) e Gramsci (1999), na qual a transformação significa a mudança na essência, tanto da natureza, por meio do trabalho, quanto a transformação do próprio ser humano e, conseqüentemente, a prática revolucionária (luta pela transformação da sociedade mediante a ação humana).

Em relação à Educação do Campo, esta concepção de práxis, vinculada à consciência revolucionária é fundamental e é melhor compreendida se estudada a partir da tríade de conceitos estruturantes da Educação do Campo (Campo, Políticas Públicas e Educação). Estes elementos servem de chave de leitura para a compreensão e luta pela transformação da realidade (CALDART, 2012).

A CONCEPÇÃO DE PRÁXIS PRESENTE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DESENVOLVIDA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Na perspectiva de resistência à lógica capitalista de produção de conhecimento, as lutas pela consolidação dos princípios da Educação do Campo ocorrem no bojo das tensões e contradições impostas pelo capital que, no campo, se materializam nas contradições entre modelos de agricultura que são antagônicos: no polo do capital, o agronegócio e, na perspectiva dos trabalhadores do campo, a agricultura familiar camponesa (CALDART, 2015).

Tal dicotomia tem gerado, também, propostas formativas que são diferentes. A Educação do Campo, forjada por meio da luta dos movimentos sociais tem construído, ao longo das últimas décadas, concepções e propostas formativas que apontam para a transformação da forma escolar atual e a projetam como um constructo histórico-social da classe trabalhadora, tal como evidenciam as produções de Souza (2006), Molina *et al* (2012; 2017) e Caldart (2012; 2015).

Recentemente, em 2007 iniciou, em quatro universidades brasileiras, a experiência piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, UnB, UFBA e UFS. Nos anos seguintes (2008-2009), com essas experiências piloto em andamento, o Ministério da Educação lançou novos editais, e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a ser ofertados em 32 universidades. Em 2012, a partir do Programa

Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – a LEdoC passou a ser ofertada em 42 universidades em caráter permanente, com a ampliação de 600 vagas direcionadas a docentes da Educação Superior para atuarem na referida Licenciatura (MOLINA, 2017a).

Destarte, a LEdoC tem, em seu bojo, um forte vínculo com os pressupostos de uma educação crítica emancipadora, e sua matriz recebeu importantes influências do acúmulo teórico e prático dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo.

Tal acúmulo teórico tem apontado para uma formação que não se limite apenas à dimensão cognitiva, mas que se estende a diferentes dimensões que constituem o ser humano: política, estética, ética, artística, cultural, corporal... dos educandos. A matriz formativa da LEdoC tem dado importantes contribuições à formação de docentes, no sentido de constituir-se em uma proposta contra-hegemônica de formação. Tais contribuições foram amplamente discutidas por Molina (2017a) em publicação recente: em primeiro lugar, cabe destacar a redefinição das funções sociais da escola, ou seja, superar a sociabilidade predominante na sociedade capitalista, na qual, intencionando lucro e produção de mais valia, prioriza a exploração do homem pelo próprio homem.

Outra contribuição da referida Licenciatura está na proposição de uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar (MOLINA, 2017a) e a necessária articulação entre a educação e o contexto histórico e social, considerando as particularidades de onde os sujeitos vivem, bem como as tensões, contradições, conflitos, interesses

econômicos, políticos e sociais dos trabalhadores do campo. Dialogando com essa ideia, Caldart (2011) reafirma que o compromisso deste projeto formativo é com uma visão alargada de educação, como prática social que ocorre em diferentes espaços e por diferentes agentes educativos.

Nesta perspectiva, a formação por área do conhecimento, embora não seja a centralidade do projeto político pedagógico desta Licenciatura, constitui uma possibilidade de desfragmentação curricular. Esta adesão tem em vista a atender a uma questão prática e logística (formar coletivos docentes com maior vínculo com a escola do campo) e epistemológica (alternativa teórico-prática para superar a fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, aproximar a escola da realidade dos sujeitos camponeses) (CALDART, 2011; PAITER, 2017).

Outra contribuição a destacar é a ressignificação da relação entre Educação Básica e Educação Superior, e entre formação inicial e continuada. Molina (2017a) destaca a alternância pedagógica, forma na qual os cursos de Licenciatura estão organizados, como possibilidade de formação que possibilita a intrínseca relação entre a universidade, as escolas do campo e as comunidades de origem dos educandos.

Por fim, é importante destacar a relação entre teoria e prática que orienta a matriz formativa desta Licenciatura. Consideramos esta contribuição essencial à discussão que apresentamos neste artigo, pois entendemos que a práxis é categoria estruturante ao pensarmos um projeto de transformação da forma escolar atual. A matriz formativa da Licenciatura em

Educação do Campo assume a unidade teoria e prática como elemento estruturante da organização curricular.

Na proposição do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011) discute o desafio de incorporar, entre as estratégias pedagógicas do curso, elementos que possibilitem o exercício da práxis: “[...] juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana” (CALDART, 2011, p. 104).

Seguindo esta mesma perspectiva de práxis formativa, a UnB, assim como outras universidades que ofertam a LEdoC, tem investido na oferta de cursos de especialização direcionados para os egressos do referido curso. Tais cursos têm a finalidade de continuidade do processo formativo dos sujeitos do campo com vistas a dar “[...] sequência ao esforço prático e teórico de transformação da lógica de produção e socialização do conhecimento nas escolas do campo, buscando superar sua fragmentação” (MOLINA, 2017a, p. 599).

A análise que apresentamos neste artigo está voltada para a produção acadêmica de dois egressos, resultante do processo formativo (formação continuada) vivenciado pelos sujeitos do campo ao longo do curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática (2015-2016), realizada na Universidade de Brasília, na FUP - Planaltina.

O referido curso foi ofertado em regime de alternância e disponibilizou vagas para 40 egressos da Licenciatura em Educação do Campo, atendendo aos egressos da UnB, UFMG,

UFSC e da Unifesspa. Entre as intencionalidades pedagógicas deste curso estava a de discutir possibilidades de transformação da forma escolar por meio do exercício da práxis.

DISCUSSÃO DOS DADOS: EXPERIÊNCIAS DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O esforço investigativo que empenhamos neste artigo, conforme descrito na proposta metodológica que apresentamos na introdução, consistiu em analisar dois Trabalhos de Conclusão de Curso escritos por egressos que participaram da Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Tais textos foram publicados em um livro organizado por Molina (2017b). O recorte feito, considerando o foco deste artigo, esteve voltado para as vivências protagonizadas pelos egressos no Estado do Mato Grosso no assentamento Antônio Conselheiro.

Os textos selecionados para a análise foram dois. O primeiro é de autoria de Souza e Brick (2017), que na análise dos dados é apresentado como experiência escolar 1. O Segundo texto é o de Miranda e Brick (2017) cujos excertos serão apresentados na análise de dados como experiência escolar 2. À época da pesquisa eles atuavam como educadores em escolas do campo no Assentamento Antônio Conselheiro, que se situa entre os municípios de Nova Olímpia, Barra dos Bugres e Tangará da Serra (Mato Grosso).

O primeiro trabalho foi escrito por Angélica Gonçalves de Souza, graduada em LEdoC e também em Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva e em Educação do Campo para o trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. O segundo trabalho analisado foi escrito por Valdoilson da Cruz de Miranda, graduado em LEdoC e especialista em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. Ambos são professores contratados da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e atuam em escolas do campo no assentamento Antônio Conselheiro. É importante acrescentar que os referidos trabalhos foram orientados pelo professor Elizandro Brick do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática.

O texto apresentado pelos egressos representam seus registros e reflexões feitos durante a formação continuada ofertada na Universidade de Brasília, na articulação do tempo universidade e o tempo comunidade, destacando o processo de inserção nas escolas em que trabalham como educadores e o esforço por utilizar os temas geradores como ferramenta para a reorientação curricular das escolas em que trabalham.

Os excertos que apresentamos nesta análise evidenciam as vivências dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da referida especialização, nas escolas em que trabalham, no sentido de promover a transformação da forma escolar a partir de uma práxis crítico-emancipadora. Destarte, assumimos, como lente orientadora da análise, algumas categorias:

concepção de práxis; visão de sujeito a ser formado; relação teoria-prática; concepção de realidade; visão de transformação social e vinculação com o trabalho.

CONCEPÇÃO DE PRÁXIS

A análise das narrativas dos sujeitos, em relação à concepção de práxis no contexto educativo, leva a considerar a preocupação em formular um currículo que faça sentido para a vida, ponderando as necessidades de processos formativos que levem à elevação nos níveis de consciência dos sujeitos. Em outras palavras, a prática social dos sujeitos é ponto de partida para a elaboração do currículo escolar, revelando que teoria e prática precisam se articular em uma relação de unicidade, voltada para a transformação social dos sujeitos. Isto fica evidente no excerto que apresentamos a seguir:

há a exigência de que os sujeitos estudantes da Escola do Campo tenham um currículo que faça sentido para sua vida, entender o porquê de estudar determinados conhecimentos, o que significa um desafio também para educadores militantes e engajados com a promoção de processos de conscientização (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1).

Esta visão dialoga com a perspectiva de práxis como atividade social e, ao mesmo tempo, consciente da necessária ação do ser humano sobre a realidade, com vistas a transformá-la. Isto se aproxima do que Vázquez (2011) entende da práxis como

possibilidade que transcende a compreensão do real e trilha o caminho da transformação.

Percebemos, no excerto acima, ampla aproximação ao que Noronha (2010) afirma sobre a práxis vinculada à compreensão do mundo e suas contradições como eixo norteador da transformação dele.

CONCEPÇÃO DE SUJEITO

O entendimento de sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias foi outro aspecto de destaque que identificamos nos TCCs pesquisados, ou seja, conceber os educandos em sua dimensão concreta e historicamente situada é fundamental em um projeto de transformação da forma escolar. As narrativas revelam que os estudantes precisam conhecer “[...] seu contexto histórico e a íntima relação com a luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1). Muito além de uma visão de ser passivo, este excerto demonstra uma compreensão de ser social, protagonista, capaz de agir sobre o mundo e capaz de desencadear transformações que precisam acontecer no movimento do real (NORONHA, 2010).

[...] foi muito gratificante observar, com o movimento realizado, o reconhecimento do direito que os educandos do campo têm de receber uma boa formação escolar que não se reduza a um mero “passar pela escola”, mas que a escola sensibilize os educandos e seja instrumento para que eles se

percebam e se realizem como sujeitos protagonistas da própria história (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1).

Esta necessidade de os educandos realizarem-se como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias pressupõe, inevitavelmente, a compreensão dos fenômenos da realidade e a luta pela superação da situação vivida coletivamente. Constituir-se sujeitos concretos e historicamente situados não acontece de maneira espontânea, mas pela ação intencional e sistemática de um projeto educativo comprometido com a compreensão e transformação da realidade.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A maneira como teoria e prática são entendidas é determinante para pensar uma proposta formativa alinhada à perspectiva de práxis emancipadora, que conceba o ato educativo como atividade humana intencional comprometida com a transformação do mundo natural, social, também do próprio ser humano. Recorremos aos excertos para discutir a maneira como esta relação é vista e foi apropriada pelos egressos da LEdoC:

Assim, do nosso ponto de vista, **não aprendemos a avançar nessa perspectiva educacional apenas lendo e tampouco apenas fazendo: o aprofundamento, nessa perspectiva, nos parece apenas ser possível enfrentando dialeticamente o desafio de fazer e de estudar sistematicamente para**

vislumbrar e planejar formas de avançar ainda mais nos processos e produtos de nossas práticas (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 1, grifo nosso).

Neste discurso percebemos o entendimento, por parte dos egressos, da impossibilidade de dissociar teoria e prática, pois esta atitude negligenciaria o necessário enfrentamento das contradições presentes na realidade. Outro fator que merece atenção é a compreensão de que a prática mudou o significado da teoria, e isto demonstra esta relação dialética e dinâmica entre a teoria e a prática, na qual uma dá fundamento e finalidade à outra, ou seja, a prática alimenta a teoria e vice-versa (NORONHA, 2010).

A prática social é o ponto de partida para as proposições pedagógicas, não significa que os conteúdos, historicamente acumulados pela humanidade, sejam descartados. Pelo contrário, tendo como referência a realidade, os conteúdos são articulados em áreas do conhecimento, em que a finalidade é a compreensão do movimento do real e a maneira dialética como, no momento histórico, a realidade se apresenta. O excerto a seguir auxilia no avanço desta compreensão:

Isso não significa deixar de considerar como objetivo da escola propiciar a aprendizagem de conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento dos alunos. Significa não tomar esse objetivo como uma finalidade em si, mas radicalizá-lo no sentido de que esteja a serviço da promoção de um desenvolvimento das

múltiplas dimensões dos seres humanos, o que não se dará fora da totalidade em que se encontra e a partir da sua alienação em relação a essa totalidade (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 2).

Os conteúdos dos diferentes componentes escolares não são desprezados. Ao invés disto, são colocados a serviço da compreensão da realidade e do desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser humano, além da dimensão cognitiva, intelectual, são consideradas a dimensão política, social, cultural, artística, estética, ética...

Importante destacar, a partir da análise dos excertos acima, que houve, por parte dos egressos/educadores da escola, a intenção de unir a teoria e a prática partindo da compreensão de situações-limite que afetam a comunidade. A realidade, a atualidade, é o eixo condutor das ações educativas e, a partir dela, os conteúdos escolares buscam desvelar as tensões e contradições que os sujeitos vivenciam em sua realidade.

VISÃO DE REALIDADE

Outro fator que entendemos como fundamental para uma práxis educativa na perspectiva crítico-emancipadora é a visão que os egressos têm sobre a realidade como referência do trabalho pedagógico. Neste sentido, tomamos como exemplo a narrativa da educadora da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, que revela a forma como a realidade é entendida: “Partir das falas significativas nos permitiu olhar para a realidade local com uma visão investigativa e procurar entender a realidade

a partir dos conflitos e contradições que ali existem” (Dados da pesquisa, 2018, experiência escolar 2).

Percebemos ampla aproximação com o que Paiter (2017) entende sobre a realidade que, sendo dinâmica e em constante transformação, revela as questões que afetam a vida dos sujeitos, contradições, lutas, tensões que impedem a realização plena dos indivíduos. Isto exige um esforço de ir além das aparências, da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1989), mas exige uma visão de realidade que entende o homem como ser social e como sujeito real, inserido em um mundo social. A proposição do currículo escolar, na referida escola, tem como ponto de partida um sujeito e uma realidade concreta.

As narrativas demonstram a intenção de problematizar o nível local, não se limitando a ele, mas buscando compreender a dimensão macro. Deste modo, seria possível desvelar a realidade (tensões, tramas e contradições) e perceber que estas determinações interferem diretamente na forma como vivem e produzem materialmente a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto discutimos a práxis como categoria fundamental e estruturante para um projeto de transformação da forma escolar, ou seja, alterar a forma como o conhecimento é produzido na escola e as relações sociais, neste espaço, implicam em ter clareza sobre a concepção de práxis que se ancora, também, sobre a concepção de sujeitos como seres históricos e situados socialmente. Agrega-se a isto uma visão de unidade

entre a teoria e prática e uma concepção sobre a realidade, que considere as tensões e contradições vivenciadas pelos sujeitos em sua prática social.

Os excertos analisados ao longo deste texto são reveladores da maneira como os egressos internalizaram as possibilidades de transformação da forma escolar, a partir da formação inicial e continuada, evidenciando uma visão de práxis emancipadora, ao compreenderem a teoria e a prática em uma perspectiva de unidade, assumirem um projeto de Educação como prática social e de qualidade, que seja referenciada socialmente, e amplamente associada às lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos organizados do campo.

As narrativas revelam, também, o entendimento de que os educandos precisam se realizar, por mediação da escola, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, e que este processo implica na compreensão da realidade local. Ainda, por meio da atitude investigativa, possibilita avançarem na compreensão dos conflitos e contradições nela existentes, não se limitando a compreender, mas a engajarem-se nas lutas coletivas, buscando transformação da realidade social, econômica e política vivenciada por eles.

Isto significa que os objetivos escolares precisam ser alinhados com vistas à compreensão da totalidade, das tensões e contradições que incidem sobre o movimento real das comunidades, e sobre a maneira como produzem materialmente a vida. Isto envolve uma compreensão dialética da realidade, buscando ir além das aparências, e buscar compreender a essência dos fenômenos e construir uma visão de totalidade, considerando

a realidade humano-social. Este é um esforço que a escola não realiza de modo isolado, como uma ilha na sociedade. Pelo contrário, requer estreita parceria com a comunidade, na aproximação com os sujeitos, sua realidade, tensões, tramas e contradições que interferem na vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BRICK, Elizandro Maurício. **Realidade e Ensino de Ciências**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.) **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

_____. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Rio Grande do Sul: Mimeo, 2015. p. 317-366.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32. p. 13-31, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do Educador. *In*: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-102.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1994.

_____. Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, volume 2. 1980.

MIRANDA, Valdoilson da Cruz; BRICK, Elizandro Maurício. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. *In*: MOLINA, Mônica Castagna *et al* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 77-118.

MOLINA, Mônica Castagna. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salet *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 323-331.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017a.

_____. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente

interdisciplinar- Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2017b.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. *In*: MORAES, C. M (org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. p. 151-169.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, set. p. 7-24, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 27 jan. 2018.

PAITER, Leila Lizandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. *In*: Colóquio de Epistemologia da Educação Física- Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória 5., 2010, Maceió. **Anais [...]** Alagoas: SOAC-CBCE 2010. p. 1-17.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCALCON Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SOUZA, Angélica Gonçalves; BRICK, Elizando Maurício. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana.

In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**- Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 26-76.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

CAPÍTULO 2
**A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O
ENSINO EM CIÊNCIAS
NATURAIS COM ENFOQUE
EM AGROECOLOGIA:
PERCEPÇÃO AMBIENTAL
DE ALUNOS DO LEDUCARR
QUANTO AO LOCAL ONDE
RESIDEM E TRABALHAM**

Paulo Sérgio Maroti¹

1 Biólogo, Doutor em Ciências, professor do LEDUCARR/Hab. Ciências da Natureza e Matemática. Email: paulo.maroti@ufr.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida com alunos ingressantes no vestibular de 2019 (calouros) no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) na disciplina Tópicos em Agricultura 1, para as habilitações Ciências Sociais e Humanas/CHS e Ciências da Natureza e Matemática/CNM, o autor busca compreender a percepção/afetividade de alunos quanto ao local onde vivem e trabalham tendo como foco questões ambientais como água e resíduos, e a partir destes dados balizar a prática docente quanto a temática da educação ambiental, ecologia e agroecologia.

O trabalho é dividido em 3 fases, sendo o primeiro, de levantamento do perfil social (uso de questões semiestruturadas; o segundo, com desenhos/mapas mentais (análise topofilica dos alunos) e, por último de intervenção didática a partir dos resultados obtidos (fase em andamento).

BUSCAR CONHECER A TERRA PARA A SEMEAR

“O Brasil é menos urbano do que se calcula” é título do trabalho História da Agricultura no Mundo, de Veiga (2002) e está inserido no início desse trabalho, pois objetiva contextualizar o rural desconhecido, das propriedades agrícolas e de seus

atores envolvidos (agricultores, alunos do curso de Educação do Campo, assentados, indígenas), principalmente a despeito do que se entende como da realidade amazônica onde, como em outras regiões brasileiras, se prevalece a lógica urbana dominante, quadro também manifestado na prática educativa das escolas rurais desse imenso bioma.

Para Mozoyer e Roudart (2010), a história da agricultura mundial estaria moldada sob a ótica da natureza e da sociedade humana, no sentido de se entender o termo agricultura como um processo de coevolução entre o ambiente e sociedade o que, para Sevilla-Guzmán; Molina (1996), este perfil é caracterizado a partir da ação do trabalho humano sobre o ambiente para conseguir garantir condições de sobrevivência e daí constituir-se como grupos sociais. Para que ocorresse tal coevolução, os modos de produção foram se alterando ao longo da história, assim como a relação com o meio ambiente natural, tendo a agricultura, a princípio, uma base húmica na produção de alimentos (RIBEIRO *et al.*, 2017). Passada esta fase e com a divisão de classes sociais, tendo a dominante reafirmando sua pujança, determinada pela posse de terras e detenção dos modos de produção, foi assim intensificando o uso do solo e de química (fertilizantes, adubos) se transformando em uma agricultura industrializada.

No Brasil, a busca pela justa distribuição de riquezas e lucro se instala neste cenário através da pressão dos movimentos sociais sobre o governo e tanto a Educação do Campo quanto a agroecologia, se apresentam dentro do que Caldart (2004) define, como uma resposta em forma de projeto de educação “dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado

desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

Em consonância a este período, em 2011 são criados vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas, como de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e em 2012, o Governo Federal institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, tendo como objetivo:

(...) integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis (Artigo I do Decreto n. 7794, de 20 de agosto de 2012) (BRASIL, 2012).

Essas políticas públicas buscaram, mesmo que timidamente, contrapor a tendência relacionada ao campo, tanto na produção como na educação. O LEDUCARR busca formar docentes para atuarem no campo, além de habilitar profissionais do próprio campo para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e práticas as próprias escolas de educação básica do campo (MOLINA, 2014).

Eu, enquanto professor da educação ambiental e formação docente em áreas rurais há pelo menos cinco anos no LEDUCARR

com as disciplinas ligadas ao meio ambiente (agroecologia e educação ambiental trabalhadas de forma interdisciplinar), trago alguns questionamentos que foram tomando corpo nesse trajeto, tais como:

Quem são os alunos que cursam o LEDUCARR dentro do universo da Amazônia Setentrional? Quais são as atividades de subsistência e desafios onde vivem e trabalham? Como percebem o seu ambiente onde vivem e subsistem? Tais questionamentos dão suporte para responder algumas hipóteses levantadas: a) a ideia do espaço onde vivem/trabalham como uma espaço de produção e daí a sua afetividade e conseqüente relevância; b) os cuidados/descuidados com o ambiente (água, resíduos) estão relacionados ao empirismo e desconhecimento técnico (mudanças climáticas, gases de efeito estufa, poluição de águas) que revertem em um descompromisso com o ambiente.

Desta forma, ficou traçado como foco metodológico deste trabalho, entender a percepção ambiental e a afetividade desse grupo de alunos, visando a ação efetiva nas atividades de educação ambiental, agroecologia durante o processo de formação do futuro professor.

O termo afetividade ou dimensão do relacionamento humano, não deve ser entendido como “carinho” ou “amor irrestrito”, mas como respeito, entendimento, compreensão, compartilhamento, relação humana. Justifica-se tal enfoque, referindo-se ao vínculo afetivo estabelecido entre os seres humanos (alunos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas duas habilitações) e o seu mundo do trabalho,

representado por algo concreto: sua propriedade agrícola (tanto propriedade privada como indígena).

O conceito de educação ambiental, adotado para este trabalho, segue o proposto por Severino (2001), dentro do aspecto mais amplo da função da ação educativa e, portanto, situada na tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social e em nosso caso, na formação do docente para atuar no campo.

Não é objetivo deste trabalho o estudo do território, área de estudo da geografia. É de interesse entender a percepção sobre os vínculos das pessoas (alunos) aos locais (seus espaços de vivência e trabalho) para que tal conhecimento delimite possibilidades didático/práticas nas disciplinas do curso. Quanto a afinidade ou apeço pelo seu local onde se vive e trabalha em contato com familiares e o ambiente, o geógrafo Yi-Fu Tuan cunhou o termo topofilia que trata da afetividade relativa aos lugares ou ambientes (TUAN, 1980).

A percepção ambiental pode ser definida:

como a atividade mental de interação do indivíduo com o ambiente, que ocorre através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos. Tais mecanismos perceptivos, são dirigidos por estímulos externos, captados pelos cinco sentidos. Os cognitivos são aqueles que compreendem a contribuição da inteligência, pois a mente não funciona apenas a partir dos sentidos e nem recebe as sensações passivamente. Existem contribuições do sujeito ao processo perceptivo, que são

os mecanismos cognitivos, incluindo motivações, humores, necessidades, conhecimentos prévios, valores, julgamentos e expectativas. Assim, a mente organiza e representa a realidade percebida através de esquemas perceptivos e imagens mentais, com atributos específicos (BENAYAS, 1992, p. 21).

Nos trabalhos em percepção e educação ambiental são utilizadas várias metodologias para se tentar compreender como as pessoas se relacionam/valoram o ambiente, sendo uma dessas os desenhos/mapas mentais. Oliveira (2006) aponta que os mapas mentais nos trabalhos de percepção ambiental, não devem ser vistos como meros produtos cartográficos, mas como uma forma de se comunicar, interpretar e imaginar conhecimentos ambientais.

Este trabalho tem vários objetivos, o primeiro deles é confirmar que o Brasil ainda é bastante rural, discordando da visão hegemônica de que tudo agora é urbano, ou seja, existem muitas pessoas, realidades vividas nesse universo rural. O segundo, apresentar resultados por meio de metodologias participativas (desenhos/mapas mentais) que busquem subsidiar o planejamento/organização/didática a ser ministrado nas disciplinas do LEDUCARR ou outros cursos de formação docente para o campo, tendo contato com a realidade do aluno através da sua percepção/afetividade e, de alguma forma, possibilitar maior compreensão pelos docentes do curso, a partir dessa realidade diversa, garantindo intervenções efetivas dentro da educação ambiental.

MELHORANDO O SOLO, FAZENDO OS CANTEIROS E A SEMEADURA...

O universo da pesquisa é desenvolvido em Roraima, extremo Norte do Brasil, pertencente a Amazônia Legal (divisão política)². Dados recentes apontam população total do estado de Roraima, estimada em 605.761 pessoas (IBGE, 2019).

O LEDUCARR tem como principal objetivo, formar docentes para atuarem no campo, além de habilitar profissionais do próprio campo para atuarem nos anos finais do ensino médio e fundamental. Conforme Projeto Pedagógico do Curso, busca-se oferecer instrumentos teóricos, pedagógicos e metodológicos para uma formação de professores do campo, voltada para a realidade da Amazônia, mais especificamente de Roraima (BRASIL, 2011).

Em 2008, o Governo Federal por meio do projeto de Interação de Políticas Públicas para Reduzir Desigualdades criou os Territórios da Cidadania (TC) que podem ser definidos como: uma estratégia regional sustentável para garantir direitos sociais voltados às regiões do país que mais precisam e tinha como principal objetivo levar o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania (BRASIL, 2008).

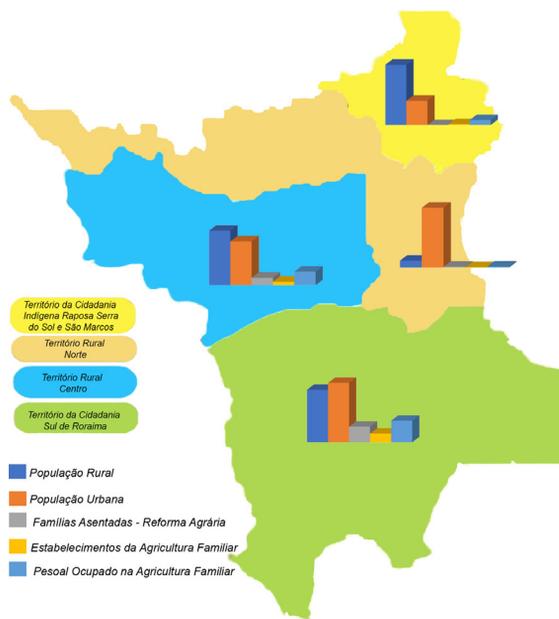
2 Formada por Acre, Rondônia, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins e dentro da Amazônia Legal. Conforme Lei 1.806, de 6 de janeiro de 1953 todos os estados da região Norte, somando a faixa do estado do Mato Grosso ao norte do paralelo de 16° S, e a região ao oeste do meridiano de 44° O, no Maranhão (BRASIL, 1953).

De acordo com o antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), os Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) devem ser compreendidos como:

[...] um conjunto organizado de diretrizes, estratégias e compromissos relativos às ações que serão realizadas no futuro visando ao desenvolvimento sustentável nos territórios, resultante de consensos compartilhados dos atores sociais e o Estado, nas decisões tomadas no processo dinâmico de planejamento participativo (BRASIL, 2004, p. 2)

O estado de Roraima foi dividido em quatro territórios distintos: dois Territórios de Cidadania (TC) formados pelos municípios: TC Sul (Caracaraí, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz do Anauá e Caroebe); TC Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos (Pacaraima, Uiramutã e Normandia); e dois Territórios Rurais (TR) formados pelos municípios: TR Centro (Alto Alegre, Mucajaí e Iracema) e TR Norte (Amajari, Boa Vista, Cantá e Bonfim) (Figura 1).

Figura 1 - Caracterização dos Territórios de Cidadania de Roraima definidos quanto a variáveis de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.



Fonte: adaptado de BRASIL (2015a); BRASIL (2015b); BRASIL (2015c); BRASIL (2015d).

Os dados da Figura 1 demonstram a relevância do LEDUCARR tendo significativo público alvo de agricultores e a missão de formar docentes para estas áreas. O TR Centro, TC Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos e o TC Sul apresentam maior concentração populacional do campo e o TR Norte, com maioria em área urbana, concentrado na capital Boa Vista. Quanto ao número de famílias assentadas por reforma agrária, número de estabelecimentos de agricultura familiar e pessoal ocupado com agricultura familiar, os TR Centro e TC Sul corresponde maior destaque, além do TC Indígena Raposa

Serra do Sol e São Marcos também apresenta pessoal ocupado com a agricultura familiar.

De acordo com a FUNASA (2009), habitam no estado oito povos indígenas com uma população de 51 mil pessoas em 38 terras indígenas, representando quase metade da população rural e 11% da população total, ou seja, o maior percentual de indígenas entre os estados brasileiros (ISA, 2011). As etnias presentes são: *Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Yanomami, Ye'kuana, Wai-wai, waimiri-Atroari*.

A pesquisa foi desenvolvida durante o Tempo Universidade (TU) ou Tempo Escola e no Tempo Comunidade (TC) junto a alunos/as da turma de calouros de 2019 (1º semestre) na disciplina Tópicos em Agricultura I (total de 19 alunos), para as duas habilitações de Ciências da Natureza e Matemáticas (CNM) (6 alunos) e Ciências Humanas e Sociais (CHS)(13 alunos), do Campus Paricarana, Boa Vista, Roraima. O curso conta no total com 82 alunos matriculados nas duas habilitações (dados de outubro de 2019/Coordenação do Curso), sendo 26 das CNM e 56 alunos das CHS.

Quanto a Pedagogia de Alternância, O Caderno Pedagógico Percurso Formativo do Pro Jovem Campo, denomina os diferentes tempos como:

...o Tempo-Escola constitui-se para os/as educandos/as como tempo de estudo presencial, acompanhado integralmente pelo/as educadores/as. É o tempo das Jornadas Pedagógicas, dos estudos dirigidos, das oficinas, didáticas, das vivências pedagógicas,

das sessões de vídeo, das palestras, das visitas, da experimentação agrícola, etc. É ainda no Tempo-Escola que são planejados os projetos experimentais a serem desenvolvidos nas propriedades dos/as educando/as e de seus familiares, bem como são elaboradas as questões da pesquisa do Tempo-Comunidade. O Tempo-Comunidade constitui-se, para os/as educando/as, como período de atividades educativas orientadas, cujo acompanhamento pelo/as educadores/as é parcial. É o tempo das atividades de pesquisa, de leituras, experiências práticas, acompanhamentos, visitas a propriedades dos/as educando/as e de partilha de saberes dos conhecimentos apreendidos no Tempo-Escola entre a família e a comunidade (BRASIL, 2008, p. 23).

Todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa foram devidamente informados do propósito da atividade, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinaram, consentindo o uso dos dados.

A abordagem se amparou no qualitativo e quantitativo sendo o trabalho dividido em três fases: Na primeira, foi utilizado questionário com questões semiestruturadas, a saber: 1) Defina a propriedade rural onde você (o/a aluno/a) mora e trabalha quanto a produção vegetal e animal e, 2) se (o/a aluno/a) participa voluntariamente de movimentos sociais.

A questão 01, busca entender a proporção de alunos que residem/trabalham em propriedade particular (assentamento ou sítio próprio adquirido) ou em área indígena (área delimitada

por demarcação do Governo Federal) e averiguar as bases de produção das propriedades, tanto animal como vegetal e se adotam técnicas agroecológicas para a produção; a questão 02 trata dos valores sociais do grupo (alunos amostrados na pesquisa) quanto ao envolvimento voluntário com organizações sociais ligada ao movimento do campo. Nessa fase, os dados foram analisados com o uso do software SPSS e Excel.

Na segunda fase da coleta de dados, realizado no Tempo-Comunidade por meio da Folha de Observação, dentro dos Instrumentos e atividades de pesquisa no que Fonseca (2008) classifica como Instrumentos Pedagógicos de Alternância, os alunos realizaram desenhos/mapas mentais da sua propriedade rural (onde residem/trabalham) e suas peculiaridades ambientais quanto ao/aos ponto/s de coleta de água e de descarte de resíduos. A atividade foi planejada de modo que o material visual pudesse ser usado como documento em orientações para planejamento didático docente, pesquisa e extensão. Os desenhos/mapas mentais foram realizados a mão livre e utilizando lápis de cor.

A forma de análise dos desenhos/mapas mentais foi adaptada de Maroti (1997; 2002), seguindo os seguintes critérios: 1) ter uma mensagem reconhecível do tema; 2) ter conteúdo cartográfico e simbólico (*landmarks*); 3) categorização dos *landmarks* com base nos apontamentos realizados pelo próprio aluno no desenho/mapa mental.

A posterior caracterização e quantificação dos *landmarks* nos desenhos/mapas mentais, seguem os seguintes critérios: 1) local onde são dispostos os resíduos na propriedade onde reside e trabalha (representados por R) e local de descarte (buraco,

fossa); 2) local de captação de água (representados por A) (poço, igarapé, caixa d'água) e 3) equipamentos de produção vegetal/animal (representados por E): gado (curral e pasto), galinha (galinheiro), porco (chiqueiro), peixe (tanques); para os vegetais: folhas e tubérculos (horta/roça), frutas (pomar); usos da propriedade: local onde faz o composto (composteira), a casa onde vive (casa), a área de reserva (mata) e o local de produção de farinha (casa de farinha). Durante a análise dos *landmarks* nos desenhos/mapas mentais foram realizadas marcações e posterior legenda.

Os desenhos/mapas mentais mostram a percepção do ambiente em um dado momento. Para Down & Stea (1977) esse processo é definido como um mapeamento cognitivo.

Landmarks podem ser definidos como:

pontos de referência ou pontos lógicos, considerados de relevante importância dentro destes estudos, a partir do qual o espaço definido pelo sujeito específico vai estar direta ou indiretamente associado a relação afetiva (cultural em geral e variáveis mais restritivas, tais como: profissão, especialização, experiência de vida, faixa de idade, familiaridade) com espaços, no qual atuam através da seleção mental de dados do ambiente e na expressão externa destes (NIEMEYER, 1994).

Para Allen *et al.* (1979), *landmark* é também considerado como ponto de referência ambiental, opcionalmente definidos,

com implicações perceptuais, cognitivas e ambientais e, portanto, de identificação ambiental.

COLHENDO E FAZENDO A TRIAGEM DOS PRODUTOS...

Os resultados estão divididos entre os dados obtidos nos questionários (fase 1) e análise dos desenhos/mapas mentais (fase 2), e propostas didáticas e intervenção nas disciplinas e em educação ambiental (fase 3) de validação (em andamento).

FASE I - CONHECENDO QUEM SOU E O QUE PRODUZO...

Quanto ao perfil amostral do grupo de alunos participantes da disciplina Tópicos em Agricultura I (total de 23 alunos), sendo 06 alunos ou 26% da habilitação das Ciências Naturais e Matemáticas (CNM); e 17 alunos ou 73,91% das Ciências Humanas e Sociais (CHS); do total, 14 alunos ou 60,78% residem/trabalham em propriedades privadas e 09 alunos ou 39,22% residem/trabalham em área indígena (etnias Macuxi e Wai-wai).

Relacionado ao gênero, nas duas habilitações, o grupo amostral é formado por 66,22% do sexo feminino e 34,78% do masculino.

Referente a questão da caracterização da propriedade que residem/trabalham. Para o termo propriedade privada, se segue a definição usada no Estatuto da Terra (BRASIL, 1964) (Lei 4504/64/ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964): “a propriedade privada

da terra cabe intrinsecamente uma função social e seu uso é condicionado ao bem-estar coletivo previsto na Constituição Federal” (Seção II, Art. 12, Das Terras Particulares). Esse conceito caracteriza a forma de se ter a posse da terra, podendo ser obtida por meio de compra-venda ou pela luta nos movimentos sociais (movimentos sociais ligados a reforma agrária). Para BRASIL (1964), o conceito de reforma agrária é tido como:

o conjunto de medidas que visem a promover melhor a distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade (ESTATUTO DA TERRA, Art. 1º, Capítulo 1, Princípios e Definições).

Já para Terra Indígena (TI) ou Área Indígena, o termo adotado segue o conceito definido pela Fundação Nacional do Índio, como sendo:

uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada. O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se

como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a terra indígena não é criada por ato constitutivo, e sim reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, s/d)

Quanto às áreas e municípios do estado de Roraima de onde advêm os alunos e principalmente, onde residem/trabalham, observa-se que 13,04% dos alunos, são dos municípios do norte do estado (Alto Alegre, Mucajaí e Cantá); 8,69% dos alunos do nordeste (Pacaraima, Normandia, Caroebe, Bonfim e Uiramutã); 4,34% dos alunos do sudeste (São João da Baliza, Rorainópolis, Iracema e Caracará) e 74% dos alunos, da capital do estado, Boa Vista.

Neste sentido, dividindo o estado de Roraima por áreas, os dados denotam que os alunos que participam dessa pesquisa advêm, em sua maioria, do centro norte e em menor proporção do sul do estado. Tais dados contrariam perfil recente dos estudantes amostrados em pesquisa realizada por Maroti e Coutinho (2017), para ingressantes nos vestibulares de 2014 e 2016 das CNM, que definia predominância como sendo da região centro-sul do estado. Tais dados remetem às questões ligadas a ênfase nos conteúdos abordados em aula, ligados principalmente a habilitação das CNM (como em biologia, ecologia, agricultura e educação ambiental) e para às CHS (disciplina agricultura e educação ambiental).

Os conteúdos abordados, tanto teórico quanto prático, com a mudança de perfil observada, devem sofrer adequações como por exemplo para alguns conceitos, como: ecossistema/ biomas dando-se ênfase tanto ao lavrado quanto a floresta amazônica; características dos rios dos perenes (típico das áreas do sul do estado) aos intermitentes (áreas mais secas do centro-norte); fauna e flora (endemismos); relação homem-ambiente destacando a sobrevivência e adaptações aos ambientes áridos (centro-norte) e de extrema umidade (floresta amazônica do sul do estado).

Cabe destaque nesse grupo de ingressantes a excessiva maioria de alunos que residem/trabalham na capital do estado em detrimento do interior, podendo assim dizer da descaracterização do público foco do curso, que seria o de área rural. Porém, contra argumentando os recentes dados, vale destacar a existência de relevante assentamento, dentro da área do município de Boa Vista: o PA Nova Amazônia. Vários alunos de turmas passadas das duas habilitações do LEDUCARR, residiam/trabalhavam nesse assentamento.

Quando perguntados aos alunos das duas habilitações e que residem/trabalham em propriedade privada, se participavam voluntariamente de algum movimento social 71% responderam não participar enquanto 29% responderam que participam. Para alunos das duas habilitações mas que residem/trabalham em áreas indígenas 100% responderam participar voluntariamente de associações e movimentos sociais.

Para os alunos que vivem e trabalham em propriedades particulares e que em sua maioria estão distantes dos

movimentos sociais, cabe a reflexão de que os movimentos de trabalhadores rurais em Roraima caminham lentamente no processo de formação de cooperados e de luta, devido talvez a algumas hipóteses, como: a) a falta da “interação dialética da experiência” desses grupos sociais, seguindo a ideia de Thompson (1981) historiador inglês, que propõe uma interação dialética da experiência com a consciência social. Esse autor consegue, após minuciosa análise do processo histórico, identificar que a resistência dos camponeses com a terra, portanto a sua intimidade e relação de desejo pela posse da terra, relacionado a identidade do trabalhador rural, estariam diretamente ligadas ao que define a “interação dialética da experiência”.

Dentro dessa linha de raciocínio, Santos (2015) relata que os projetos de colonização das áreas de fronteiras, propostos por projetos federais desde o Estado Novo com Vargas, como a construção de rodovias BR-174 e BR-401 e o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – Polamazônia, vieram a colaborar para a ocupação destas áreas fronteiriças através da migração de trabalhadores rurais para ajudarem na estruturação/construção dessas grandes obras e que, aos poucos os mesmos iam se fixando nessas terras sob a forma de pagamento, não sendo marcada assim, sua conquista pela “luta” propriamente dita. Diante disso, hipoteticamente, justifica-se a tímida adesão de alunos e conseqüentemente de suas famílias aos movimentos sociais. Diferentemente dos indígenas, que desde cedo veem nos movimentos a possibilidade de conquistas

sociais, sendo concreta nessa realidade a ideia de “interação dialética da experiência” de Thompson.

Para marcar tal reflexão sobre a luta dos povos indígenas no estado de Roraima, cabe destaque a demarcação da Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol, efetivada em abril de 2009. Os alunos advindos de áreas indígenas, estão desde muito cedo participando de reuniões de reivindicações para melhoria de qualidade de vida e demarcação de terras, confirmando assim, a “interação dialética da experiência”.

Quanto a produção vegetal das propriedades de alunos das duas habilitações que residem/trabalham em áreas privadas 28,57% produz macaxeira; 14,29% banana; 10,71% pimenta, hortaliça e dendê; 7,14% de feijão e melancia; e 3,57% castanha e abóbora. A macaxeira ainda é a base da produção em área privada devido a farinha ter boa aceitação na culinária dos estados amazônicos e nordestinos e com isso agrega ainda um bom valor de mercado.

Quanto a produção animal em área privada 55% de produtos ligados a pecuária; 25% ligados a avicultura e 20% a suinocultura. Esses dados refletem para a produção vegetal dois dados importantes: o primeiro, referente a alta produção da macaxeira devido a sua boa aceitação e os produtos desenvolvidos na região sul do estado de Roraima (região de floresta amazônica): banana, dendê e castanha. As duas adaptadas a essas condições e a castanha-do-Brasil ou antiga castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*).

A castanha vem sendo colhida, inclusive por alunos do LEDUCARR e nota-se grande potencial para o desenvolvimento de discussão na disciplina de ecologia, agricultura e educação ambiental quanto as características ecológicas da floresta (sucessão ecológica), características produtivas da planta e o associativismo referente aos catadores de castanha.

Quanto ao perfil de produção vegetal para alunos de área indígena das duas habilitações 25,99% hortaliças; 18,52% macaxeira; 11,11% manga e laranja; 7,40% dendê e arroz e 3,70% para banana, feijão, milho, cupuaçu, açaí. Para os alunos indígenas que cursam as duas habilitações quanto a produção animal 38,71% aves (frango); 22,58% pecuária (gado de corte); 12,90% pecuária (gado de leite); 9,67% pecuária (subprodutos: esterco) e 9,67% suinocultura (porco).

O Instituto Socioambiental (ISA) afirma, quanto a pecuária no estado:

A pecuária cresceu nas últimas décadas com a expansão para as áreas de mata e o rebanho bovino alcançou 476 mil cabeças em 2008, número maior que a população do estado de Roraima. Atualmente a agricultura familiar praticada nos Projetos de Assentamento, na zona rural das cidades e nas Terras Indígenas é responsável pela maior parte dos alimentos produzidos, mas o estado ainda importa grande parte do que consome (ISA, 2011, p. 23).

Os dados de produção nas propriedades dos alunos do LEDUCARR mostram a pecuária como carro chefe na

produção animal, tanto nas propriedades particulares quanto indígenas. Quanto a produção vegetal, prevalecem a macaxeira nas propriedades privadas e as hortaliças nas propriedades indígenas como principais produtos de venda e consumo interno. Diante disso, cabe atenção quanto aos possíveis conteúdos a serem abordados nas disciplinas, principalmente em Agricultura (CHS e CNM), Ecologia (CNM), Agroecologia e Educação Ambiental (interdisciplinar, quanto a importância de se trabalhar conceitos ligados ao policultivo³, aos sistemas agroflorestais (SAF⁴), além da relevância do tema ligado a segurança alimentar, através do estímulo ao consumo de folhas (olericultura) e principalmente ao tema da produção orgânica⁵/agroecológica e biodinâmica.

3 **Policultivo ou policultura** referem-se ao cultivo de mais de uma espécie de planta numa área relativamente pequena. A policultura pode se referir à mistura de plantas, típica de uma horta doméstica, ou a uma mistura de inúmeros lotes pequenos de uma única espécie. Pode também referir-se a um método mais complexo de cultivo intercalado (em pequena ou grande escala), no qual muitas plantas que amadurecem em épocas diferentes são plantadas juntas. Na policultura, as plantas são menos suscetíveis a doenças e pragas causadas por insetos do que na monocultura (ART, 2001).

4 **Sistemas agroflorestais (SAF)** são a união de espécies florestais e agrícolas, ou seja, é uma composição de espécies arbóreas, arbustivas, frutíferas, rasteiras, culturas agrícolas anuais e perenes. Este modelo de produção é ecologicamente, ambientalmente equilibrado e economicamente viável (IPÊ, s/d).

5 O termo **produção orgânica** neste trabalho, está relacionado a agricultura não-industrializada ou aos agroecossistemas sustentáveis, definido por Odum (1988), Gliessman (2005) como método de produção que procura chegar a sistemas ecologicamente equilibrados e estáveis, quase semelhantes aos ecossistemas naturais, onde o fluxo deve ser desenhado para depender o menos possível de recursos não renováveis, conservando a energia com maior eficiência. Para Neto (2002), considera-se como práticas básicas que definem a produção orgânica: a) o não uso de aditivos artificiais como agrotóxicos sintéticos (fertilizantes minerais solúveis, drogas veterinárias convencionais e irradiações ionizantes); b) promover a manutenção

Ainda referindo-se a produção nas propriedades, mas agora inserindo a questão da forma de produção orgânica ou convencional: para alunos das duas habilitações quanto a produção orgânica em propriedade privada: 35,71% afirmaram produzir de forma orgânica e 64,29% convencional; para alunos das duas habilitações quanto a produção em propriedade indígena 88,89% responderam produzir no formato orgânico, enquanto 11,11% no convencional ; alunos de CNM em propriedade privada e indígena, 50% afirmaram produzir de forma orgânica e 50% convencional e por último, alunos de CHS em propriedade privada e indígena, 58,82% produzem de forma orgânica e 41,18% no formato convencional.

FASE II - DESENHANDO/MAPEANDO ONDE RESIDO E TRABALHO...

A figura 02 segue representado alguns desenhos/mapas mentais (esquerda) e a classificação de letras e números diante dos *landmarks* e legenda explicativa (direita). Os desenhos/mapas mentais A e B são de alunos das CNM e CHS respectivamente, de propriedades particulares; C e D são de alunos de CNM e CHS respectivamente, de áreas indígenas. Após desenhados os desenhos/mapas mentais, os significados dos símbolos (*landmarks*) eram anotados para auxiliar na análise, sendo classificados e quantificados.

dos mecanismos naturais básicos como a cobertura vegetal do solo (promover a reciclagem da matéria orgânica e dos nutrientes) e c) a manutenção da diversidade, seleção natural e sucessão vegetativa.

Para os *landmarks* dos resíduos, foram usados os termos fossa⁶ e buraco⁷. Para os *landmarks* dos locais de coleta de água: igarapé⁸, poço⁹ e caixa d'água¹⁰.

6 **Fossa seca** ou rudimentar é composta por uma casinha, com base e piso, sobre uma fossa seca escavada no solo, destinado a receber excretas não dispondo de veiculação hídrica (Brasil, 2015e).

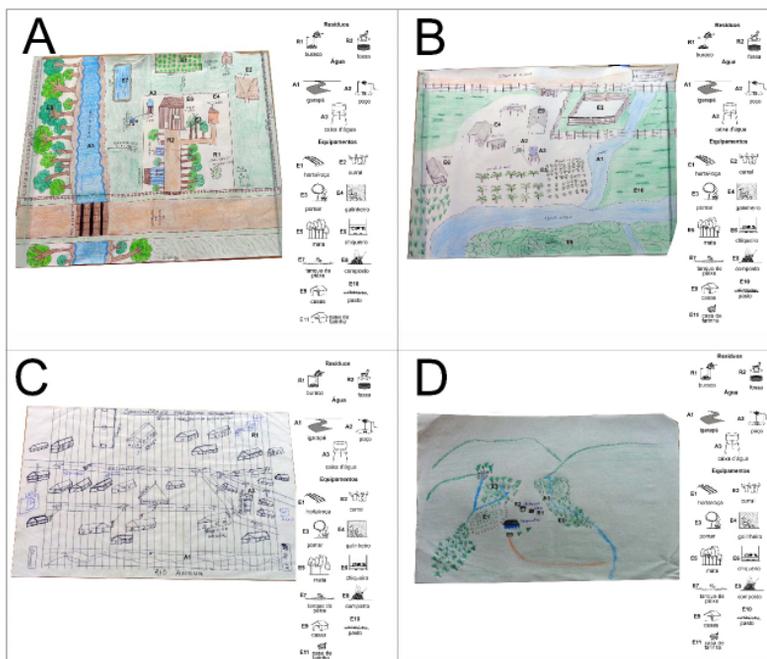
7 **Buraco** é termo usado em áreas rurais para o local onde são descartados os resíduos (plásticos, restos de construção, resíduos de produção) para posterior incineração (comunicação pessoal).

8 **Igarapé** refere-se a canal natural estreito e navegável por pequenas embarcações que nasce na mata e deságua no rio (ART, 2001);

9 **Poço** refere-se a uma zona relativamente profunda, bem areada, ao longo de um leito de rio (ART, 2001).

10 **Caixa d'água ou poço artesiano** refere-se a um poço através do qual emerge a água, por pressão natural, até um nível acima do nível do aquífero (ART,2001).

Figura 02 - Desenhos/mapas mentais de: A - aluno de CNM que reside/trabalha em propriedade particular; B - aluno CHS que reside/trabalha em propriedade particular; C aluno de CNM que reside e trabalham em área indígena; D - aluno de CHS que reside e trabalha em área indígena. **Legenda:** área de resíduos (R), coleta de água (A) e equipamentos de produção (E). (Imagem do acervo da pesquisa).



(Fonte: Dados organizados pelo pesquisador).

DESENHANDO E MAPEANDO RESÍDUOS E ONDE SE DÁ O DESCARTE NA PROPRIEDADE...

Nos desenhos/mapas mentais realizados por alunos das duas habilitações e que residem/trabalham em propriedade indígena e privada, foram observados os seguintes *landmarks* associados a disposição de resíduos e suas porcentagens como

na Figura 1 (A): 28,57% dos alunos afirmaram despejar resíduos em fossa e 71,48% em buraco, para posterior incineração (em área indígena); 43,37% em fossa e 53,53% em buraco para posterior incineração (em propriedade particular).

Conforme os dados da figura 2 (A), é possível observar para alunos das duas habilitações, tanto nas propriedades indígenas como nas privadas, que os resíduos produzidos por estes, são descartados em sua maioria em buracos para posterior incineração. Essa atitude referente aos resíduos é uma característica das áreas rurais devido a falta do serviço de coleta municipal (motivo: logística inviável). O descarte nas fossas secas ou rudimentares é em sua maioria, de resíduos associados a fisiologia humana (urina e fezes). A temática de conteúdo associado a estes resultados, para as duas habilitações, refere-se a questão do espaçamento das fossas aos pontos de coleta de água e sua relação com a contaminação do lençol freático e doenças associadas.

O descarte realizado em buracos para posterior uso do fogo, gera impactos vários, principalmente no que se refere a produção de gases de efeito estufa e de extrema toxicidade (principalmente quando são incinerados plásticos (hidrocarbonetos). Os agricultores são instruídos por técnicos a enterrarem seus resíduos em buracos, sem incinerá-los. Tal prática também é comum em áreas indígenas e vem sendo contestada pelos mesmos devido ao incremento de descarte de resíduos como de embalagens plásticas depositadas em grande proporção nos buracos.

Com o tempo, devido ao aumento dos resíduos descartados, ocorre a sobreposição dos buracos de resíduos enterrados em

área indígena (comunicação pessoal). A logística de transporte desses resíduos para os aterros municipais mais próximos é tida como inviável, pelo grande distanciamento das áreas indígenas e de seu elevado custo do transporte. A abordagem da temática pelo curso é urgente.

As atividades de aula diante desse cenário, vai desde a realização de projetos de construção de banheiros secos ao reaproveitamento de resíduos para a melhoria do solo e produção de alimento (hortas), como na construção de casas utilizando garrafas PET, por exemplo. Tais propostas podem ser trabalhadas nas disciplinas de Agricultura (para CHS/CNM) e Ecologia (CNM), alinhando atividades conjuntas com outras matérias para ser tratado como assunto interdisciplinar.

DESENHANDO E MAPEANDO ONDE BUSCO ÁGUA NA PROPRIEDADE...

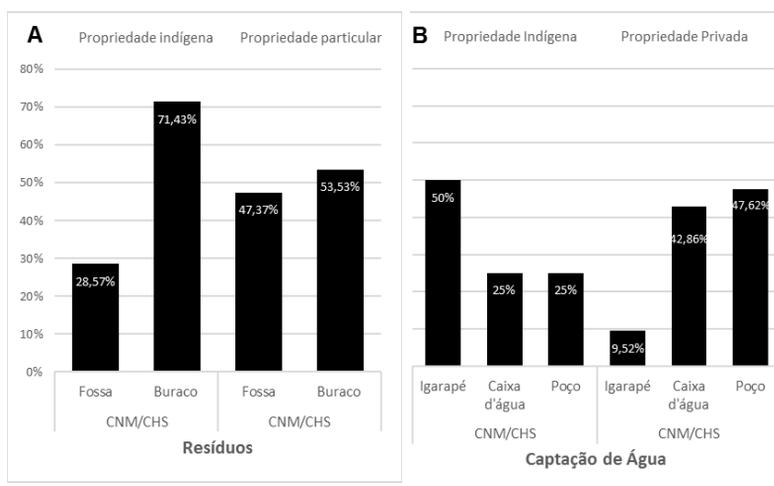
Quanto ao ponto de captação de água onde residem/trabalham os desenhos/mapas mentais realizados por alunos das duas habilitações em propriedade indígena e particular, foram representados os seguintes *landmarks* nas porcentagens (Figura 2 - B): para áreas indígenas 50% em igarapés, 25% em caixas d'água (poço artesiano) e 25% em poços. No caso dos poços em áreas indígenas, refere-se a água que são coletadas em nascentes nas serras e dispostas em caixas d'água, que por gravidade e que chegam as casas. O uso da água para consumo advindos dos igarapés ainda é muito comum nas propriedades indígenas e nos períodos de inverno (chuvas – maio a agosto em Roraima) a incidência de casos de diarreia aumenta significativamente

devido a elevada turbidez da água, associado a mistura de solo com a água dos igarapés, carregado pelas fortes chuvas.

Nas propriedades privadas: 9,25% em igarapés, 42,86% em caixas d'água (poço artesiano) e 47,62% em poços. Pode-se perceber alta incidência da coleta de água para uso advindos dos poços artesanais e poços normais.

A falta de informação e assistência técnica em área rural é considerado problema grave e os dados da pesquisa reforçam tal constatação e daí a importância da formação de professores para atuarem e intervirem na elaboração/implementação de projetos para tais demandas.

Figura 3 – Gráficos de porcentagem dos landmarks produzidos por alunos das duas habilitações do LEDUCARR quanto ao descarte de resíduos (A) e captação de água (B) nas propriedades indígena e privada



(Fonte: Dados organizados pelo Pesquisador).

DESENHANDO E MAPEANDO OS EQUIPAMENTOS DA PROPRIEDADE...

Os *landmarks* representados por alunos que residem/trabalham em propriedade particular (PP) para as duas habilitações, observou-se quanto aos equipamentos de produção (Figura 3): 3,44% representaram a casa de farinha; 5,17% mata e floresta; 22,41% casa de habitação; 6,89% tanque para criação de peixe; 1,72% composteira; 8,62% hortaliças; 5,17% chiqueiro de porcos; 17,23% curral (gado); 13,79% galinheiro; 15,52% pomar.

Para os alunos das duas habilitações que residem/trabalham em área indígena, observou-se os seguintes *landmarks* relacionados aos equipamentos de produção para as propriedades indígenas (PI) (Figura 3): 6,66% casa de farinha, mata e floresta, tanque de criação de peixe, composteira e curral; 40% casa de habitação e 13,33% para hortaliças e pomar, 11,32% galinheiro, 7,50% pomar de frutas e nenhuma representação para a pocilga (criação de porcos).

Em propriedades particulares (PP) foram observados os seguintes *landmarks* para os equipamentos de produção: 3,44% casa de farinha; 5,17% mata e floresta; 22,41% casa de habitação; 6,89% tanque para a criação de peixes; 1,72% composteira; 8,62% hortaliças; 17,23% curral para gado; 13,79% galinheiro; 15,52% pomar de frutas e 5,17% pocilga.

Nesses dados, cabe atenção, tanto para as propriedades particulares como indígenas, à grande incidência nos desenhos/mapas mentais do *landmark* que representa a casa de habitação dos alunos, reforçando o valor afetivo com o local, associado ao

espaço de moradia. A casa de farinha é muito representada nos desenhos/mapas mentais de alunos das duas habilitações que residem/trabalham em propriedades indígenas, denotando a relação cultural da macaxeira e seus produtos (farinha, tucupi, puba) e a sua manutenção, em detrimento do valor de comércio.

Em compensação, nas propriedades particulares, esse valor de comércio reduzido pode ser um dos motivos da baixa representação desse *landmark* e substituição dessa produção por outros produtos. Quanto a presença de mata/floresta nas propriedades, nota-se elevada porcentagem de representação para alunos das duas habilitações e que residem/trabalham em propriedade indígena, o que para este caso, as propriedades privadas possuem menor concentração de mata/floresta. Para os alunos de área indígena, também cabe destaque ao *landmark* associado a compostagem, muito mais presente nessas áreas em detrimento das particulares. Tal dado, junto com a maior produção de hortaliças, reafirma os resultados referente a produção orgânica.

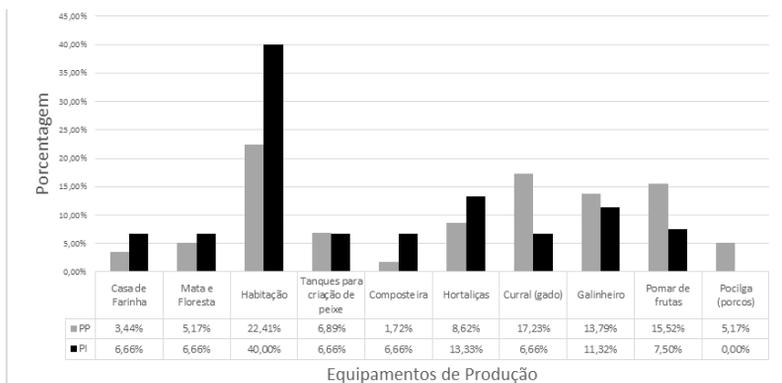
A representação do *landmark* de pomares de frutas é mais presente para alunos que residem/trabalham em propriedades particulares e refletem a relevância do comércio do produto, mais facilitada para as propriedades particulares do que as indígenas, principalmente na questão do escoamento e venda nas cidades (logística do comércio).

Vários assuntos, a partir desses dados, podem ser abordados para os alunos nas duas habilitações nas disciplinas de agricultura, ecologia e na interface com a educação ambiental, a saber: a policultura para a questão da horticultura, da

compostagem e da segurança alimentar; a produção vegetal associada ao consórcio de várias culturas ou os sistemas agro-florestais (SAF); a casa de farinha e a temática da química da produção do tucupi (contaminação e riscos à saúde a partir da contaminação por cianeto); a física das alavancas para prensar a macaxeira e o uso da lenha para o forno na produção da farinha.

As áreas de mata de floresta que fornecem madeira para o forno da casa de farinha é assunto em potencial para ecologia (CNM) e educação ambiental (CHS), além de conceitos ligados a função da floresta e a importância da manutenção das áreas de preservação permanente e reserva legal nas propriedades particulares e indígenas, para a manutenção de fontes de água (olhos d'água) e igarapés.

Figura 4 - Gráficos de porcentagem de *landmarks* que alunos das duas habilitações do LEDUCARR representaram em seus desenhos/mapas mentais quanto aos equipamentos de produção tanto em propriedades indígena (PI) como particular (PP).



(Fonte: Dados organizados pelo Pesquisador).

FASE III - VALIDANDO OS RESULTADOS (EM ANDAMENTO - TEMPORARIAMENTE SUSPENSO)

A fase III refere-se à validação dos temas/assuntos junto aos alunos do LEDUCARR propostos a partir dos resultados da pesquisa (Tabela 1). Devido a pandemia do Covid-19 e a paralisação das aulas na UFRR, esta fase foi interrompida momentaneamente.

Tabela 1 - Resultados obtidos nas fases I, II e III (temas/ assuntos propostos/disciplinas - em andamento). (Disciplinas: A = Agricultura, E = Ecologia, EA= Educação Ambiental)

FASES I E II		FASE III (INTERVENÇÃO - EM ANDAMENTO)
QUESTIONÁRIO	DESE- NHOS/MM	TEMAS/ASSUNTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de engajamento dos alunos em movimentos sociais; - Mudança do perfil dos alunos (advindos de áreas urbanas); - Perfil mais urbano do que rural dos alunos; 	-	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o espaço local e comunidades circunvizinhas; história da agricultura mundial e regional; sistemas agrários no Brasil; problematizar produção e consumo de alimentos diante da ofensiva de base industrial (transgênico, agrotóxico, concentração de terra); identificar os principais ciclos da agricultura na região desde a exploração dos colonizadores, a resistência dos povos originários e a indígena; compreender os papéis dos movimentos sociais no campo e suas lutas em prol da Reforma Agrária e da cultura camponesa;(- disciplinas A, EA, E)

<p>- Pequena diversidade de produção (vegetal/animal) e desconhecimento quanto a produção orgânica nas propriedades privadas.</p>	<p>-</p>	<p>- Compreender as relações ecológicas entre solo, planta e ambiente; conceito de soberania alimentar; bio e agrobiodiversidade local; sucessão ecológica; agroecologia; história da agroecologia; solo como organismo vivo; (disciplinas A, EA, E)</p>
<p>-</p>	<p>-Resíduos/água; -Produção orgânica;</p>	<p>- Ciclos biogeoquímicos/Resíduos (5 Rs)/Química de resíduos e da água; doenças associadas aos resíduos e a contaminação da água; uso do fogão e secadora solar para descontaminação de água; produção orgânica/biodinâmica/agroecológica; (disciplinas A, EA)</p>

(Fonte: Adaptado de Ribeiro et. al., 2017)

A coluna da direita na Tabela I, traz à partir dos levantamentos da pesquisa, gargalos para serem trabalhados no Projeto Político Pedagógico e posteriormente em sala de aula. Na coluna da direita, cabe destaque a questão do fraco comprometimento com os movimentos sociais.

FAZENDO UM BALANÇO DO PROCESSO E O QUE AINDA PODEMOS COLHER...

Inicia-se esse texto com a indagação de Veiga (2002) quando pondera que “O Brasil é menos urbano do que se calcula” e os

resultados desse trabalho reafirmam quão pouco conhecemos ou queremos conhecer dessa realidade, talvez por compactuarmos de certo preconceito. Um curso de licenciatura para formar professores no rural e para atuarem nessas áreas, dentro de um contexto amazônico, deve estar “aberto” a conhecer esta complexa realidade no âmbito social e ambiental.

Pode-se entender que a metodologia definida para este trabalho, quanto ao uso de desenhos/mapas mentais na percepção, visando a agroecologia, ecologia e educação ambiental para a Educação do Campo, é inédita.

Respondendo as perguntas e indagações levantadas no corpo do texto:

- a) a ideia do espaço onde vivem/trabalham os alunos do curso nas duas habilitações, como lugar de produção e daí a sua afetividade e relevância. Os resultados nos desenhos/mapas mentais (fase II) para o *landmark* casa/moradia e a proximidade aos equipamentos de produção, expressam sua importância pela afetividade e conseqüente relevância para esses atores sociais. Nos questionários (fase I), onde os produtos gerados a partir dos equipamentos concentrados nesse espaço físico, onde residem e trabalham os alunos das duas habilitações do curso cabe destaque, por possibilitar o rendimento familiar/sobrevivência (participação em feiras, venda a mercados);
- b) Nossa compreensão quanto aos cuidados/descuidados com o ambiente referente a água, e ao destino dos resíduos, os dados refletem relevante empirismo e desconhecimento

técnico (mudanças climáticas, gases de efeito estufa, poluição de águas) que revertem em um descompromisso com o ambiente. Os *landmarks* nos desenhos/mapas mentais (fase II) e os resultados do questionário (fase I), fundamentam tal constatação (descarte de resíduos e a captação de água).

Dentre os resultados obtidos nos questionários (fase I), cabe destaque: a) a tendência ao perfil urbano do alunado em detrimento do rural; b) a falta de comprometimento com os movimentos sociais rurais, ambos com um sério problema a ser resolvido/discutido quanto a forma/modelo de ingresso no curso/universidade.

Concluindo, diante da riqueza desse universo de alunos advindos desse espaço tão desconhecido, o rural inserido na realidade amazônica, tão negligenciado tanto por professores do próprio curso quanto e principalmente, pela Secretaria de Educação do estado, reforçam a importância de trabalharmos com um currículo diferenciado/contextualizado na formação desses professores, que irão enfrentar uma realidade muito peculiar, e principalmente, diferente da urbana.

REFERÊNCIAS

ALLEN, G.L. Development issues in cognitive mapping: the selection and utilization of environmental landmarks. **Child. Dev.**, v. 50, 1062-1070, 1979.

ART, Henry W. **Dicionário de ecologia e ciências ambientais**. São Paulo: UNESP, São Paulo, 2001.

BENAYAS, Javier del Alamo **Paisaje y educación ambiental, evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno**. Monografias. Secretaria de

Estado para las Políticas del Agua y el Medio Ambiente, MOPT, Madrid, 1992.

BRASIL. **LEI N. 1.806, DE 06 DE JANEIRO DE 1953.** Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a superintendência da sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso nacional, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. **LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. Fundação Nacional do Índio. **O que é terra indígena?** s/d. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos Pró Jovem Campo – Saberes da Terra/Brasil.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR).** UFRR, Boa Vista, RR. 2011.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Agrário.** Referências para o apoio ao desenvolvimento territorial. Brasília, 2004

_____. _____. **Caderno Territorial Sul de Roraima:** perfil territorial. Brasília: CGMA, mai/2015a.

_____. _____. **Caderno Territorial Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos - RR:** perfil territorial. Brasília: CGMA, mai/2015b.

- _____. _____. **Caderno Territorial Centro - RR: perfil territorial.**
Brasília: CGMA, mai/2015c.
- _____. _____. **Caderno Territorial Norte - RR: perfil territorial.**
Brasília: CGMA, mai/2015d.
- _____. FUNASA. **Manual de Saneamento.** Fundação Nacional da Saúde.
4. ed., Brasília, 2015e.
- _____. **DECRETO Nº 7.794, DE 20 DE AGOSTO DE 2012.** Institui a
Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. Brasília, DF:
Senado Federal, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7794.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, a. 2, n. 2, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).
Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- DOWS, R. & STEA, D. **Maps in minds:** reflection on cognitive mapping.
Nova York, Ed. Harper & Row, 1977.
- FONSECA, A.M. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável:** trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.
- FUNASA, **Boletim Informativo Especial.** Saúde Indígena: uma década de compromisso. 8. ed. , 2009.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Diversidade socioambiental de Roraima:** subsídios para debater o futuro sustentável da região. São Paulo: ISA, 2011.

IPÊ. Instituto de Pesquisas Ecológicas. **Implantação de sistemas agro-florestais** – informações básicas sobre implantação e manutenção de sistemas agroflorestais (cartilha). s/d. Disponível em: <https://www.ipe.org.br/images/implantacao-pdf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MAROTI, Paulo Sergio. **Percepção e educação ambiental voltadas à uma unidade natural de conservação** (Estação Ecológica de Jataí, Luiz Antônio, SP). Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar, São Carlos-SP, 1997.

MAROTI, Paulo Sérgio. **Educação e interpretação ambiental junto à comunidade do entorno de uma unidade de conservação**. 2002. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar, São Carlos-SP, 2002.

MAROTI, Paulo Sérgio, COUTINHO, Janailton. Perfil dos alunos ingressantes nos vestibulares de 2014 e 2016 no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências Naturais e Matemática. *In*: ALVES, Francisco; ASSUNÇÃO, Jenefer; COUTINHO, Janailton; JUNIOR, Carlos S; LOPES, Sérgio Luiz; MANGOLI, Sheila; MAROTI, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Franzmiller; OLIVEIRA, Arlene; SANTOS, Alessandra; SANTOS, Silvanete; SOUZA, Gladys. **Práticas educativas em Educação do Campo: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas**. Boa Vista – RR: EdUFRR, 2017. p. 75-97.

MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de Práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. *In*: SOUZA, J. V. *et al.* (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

- MOZOYER, Marcel; ROUDART, Laurance. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: UNESP, 2010.
- NETO, João Francisco. **Manual de Horticultura Ecológica**: autossuficiência em pequenos espaços. São Paulo: Novel, 2002.
- NIEMEYER, Ana Maria. Desenhos e mapas na orientação espacial: pesquisa de ensino de antropologia. **Textos didáticos**, n. 12, 24 p., 1994.
- OLIVEIRA, Nilza Aparecida da S. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Rev. Eletr. Mestr. Educ. Ambient**, v. 16, 29-44 pp, 2006.
- RIBEIRO, Dionara Soares., TIEPOLO, Elisiane Vitória., VARGAS, Maria Cristina., DA SILVA, Nívea Regina. **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. Ribeiro, D.S. (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- SANTOS, Maria José. **Pelas trilhas da história e da Educação do Campo**. EdUFRR, 2015. p. 211.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- SEVILLA Guzmán, E.; GONZALEZ De Molina, M. Sobre la **Agroecologia**: algunas reflexiones em torno a la agricultura familiar en España. In: García de León, M.A. (ed) El Campo e la ciudad. Madrid: MAPA, 1996.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TUAN, Y-FU. **Topofilia**: um estudo da percepção e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas - São Paulo, Editores Associados, 2002.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O ESTÁGIO DOCENTE NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Delmira Santos da Conceição Silva¹

Jonielton Oliveira Dantas²

Marília Barbosa dos Santos³

Maria José Nascimento Soares⁴

1 Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente-PRODEMA/UFS; Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA. E-mail: delmirasilva_ufs@hotmail.com

2 Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente-PRODEMA/UFS; Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA. E-mail: jonielton.dantas@gmail.com

3 Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente-PRODEMA/UFS; Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA. E-mail: maryliabsantos@hotmail.com

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Associada ao Departamento de Educação – DED/UFS. Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA/UFS. E-mail: marjonaso@ufs.br

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Educação do Campo no Brasil é recente e sua inclusão como disciplina nos cursos de formação docente ainda é embrionária, considerando a necessidade de inserir no campo, profissionais devidamente preparados para atender as especificidades desse público. Frente a esse cenário, ressalta-se que nas duas últimas décadas, marcadas por lutas, conquistas e resistências, os movimentos sociais têm alcançado significativas conquistas a favor de uma educação que considere a diversidade cultural e o protagonismo exercido pelos povos do campo.

Nesse sentido, as instituições de ensino desempenham papel de destaque, visto que na formação docente não deve ser considerado apenas os aspectos teóricos, específicos de cada curso, pois a atuação profissional vai para além do âmbito conteudista, a escola é constituída como um espaço de trocas e vivências, essenciais para o desenvolvimento humano. Os docentes, por sua vez, necessitam adequar os conhecimentos adquiridos nas universidades com as condições desafiadoras advindas do ambiente escolar.

Para tal, o Estágio de Docência, componente curricular obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social é parte integrante da formação do pós-graduando, conforme a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma experiência que visa explorar as competências e habilidades adquiridas durante o processo formativo e que são essenciais para consolidação de uma práxis docente que considere o contexto histórico, a diversidade social e cultural, as relações de gênero e étnico-raciais do país.

O presente ensaio consiste em um relato de experiência de estágio de docência realizado por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) na disciplina Educação do Campo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O objetivo é refletir sobre a experiência de estágio de docência na perspectiva da formação profissional para a docência no Ensino Superior.

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, com a finalidade de integrar conhecimentos práticos e teóricos sobre o estágio na pós-graduação *stricto sensu*. O estudo está estruturado em três sessões, a saber: a formação docente para o ensino superior; a Educação do Campo no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia; e, por fim, relato de experiência: vivências do estágio de docência na disciplina Educação do Campo.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A formação para docência continua sendo um dos grandes dilemas do Ensino Superior no Brasil, isso porque os docentes que atuam nesse nível de ensino são “preparados” por programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que privilegiam uma formação científica específica, com foco na preparação de pesquisadores em suas áreas de estudo, e negligenciam a formação pedagógica, tão necessária para o desenvolvimento da atividade de ensino. Não à toa, Masetto (2009) ressalta que a formação pedagógica é o ponto de maior fragilidade e carência dos docentes universitários, seja porque não tiveram a oportunidade de contato com essa área, ou porque consideram desnecessária para sua atividade de ensino.

Segundo David (2017) a ausência dessa formação pedagógica implica na carência de conhecimentos teóricos e práticos referentes às questões de ensino e aprendizagem, fazendo com que os docentes não saibam como lidar com as inúmeras dificuldades contextuais que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente. Ademais, a ausência desse conhecimento pedagógico implica no próprio processo de profissionalização da docência, uma vez que a prática pedagógica desarticulada com as finalidades sociopolíticas e culturais da educação tende a configurar a docência como um ofício de transmissão de conteúdo.

A profissionalização da docência significa refletir sobre a identidade profissional dos docentes a partir da totalidade do

ato educativo, das relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino, da conjuntura atual da educação ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do país (LIBÂNEO *et al.*, 2003). Para Pimenta (1999), a profissão docente tem se modificado a partir da leitura crítica que os próprios docentes fazem da mesma frente às realidades sociais em dado contexto e momentos históricos.

No tocante à docência universitária, Dias Sobrinho (2009, p.25) considera que esta assume compromissos que vão muito além da transmissão de conteúdos disciplinares, tendo em vista que suas dimensões “[...] científica, técnica, estética, ética e política, se inserem em um campo social cuja formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal”. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam que o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior não será exitoso se o processo de formação pedagógica não estiver alinhado aos processos de desenvolvimento pessoal e institucional.

Não obstante, Nóvoa (2009) ressalta que o processo de construção da docência universitária imbrica personalidade, profissionalidade e a instituição universitária. Essas disposições evidenciam que a docência é um processo que ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, constituindo uma amalgama de saberes da profissionalidade docente que, segundo Nóvoa (2009) possui cinco dimensões efetivas em sua definição: conhecimento, cultura profissional, experiência pedagógica, cooperação no trabalho, e compromisso social.

Essas dimensões transpõem o projeto pessoal de administração da própria formação pelo docente, e reclamam uma formação continuada em serviço, vinculada a um projeto institucional, de modo que o docente, ao adquirir conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à sua atividade, seja capaz de refletir sobre sua prática pedagógica no âmbito do espaço universitário, e se reconheça como sujeito que ocupa um espaço de transformação da sociedade.

Não faz mais sentido para a sociedade contemporânea manter um modelo de docência universitária baseado na erudição, cuja função do docente é a transmissão de um saber dogmatizado, mediante oratória irrepreensível, em aulas magistrais. Para Soares e Cunha (2010), a perspectiva erudita exige, fundamentalmente, que o docente domine o conteúdo específico de sua área de conhecimento, sem nenhuma preocupação em conhecer os discentes e suas culturas.

Ao considerar as condições singulares da cultura para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a docência assume uma complexidade que exige para seu exercício uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA, 2010). Assumir tal concepção esvazia uma crença bastante difundida no meio acadêmico e na sociedade, de que a efetiva aprendizagem do discente seja assegurada apenas pelo domínio, por parte do docente, de conhecimentos específicos do campo científico ou profissional, quando, na verdade, a transposição de conhecimentos é um fator limitante do exercício da docência.

Na docência universitária, sempre foi atribuído valor significativamente maior aos conhecimentos específicos e profissionais do que aos conhecimentos pedagógicos e das humanidades. Isso pode ser explicado pela influência da concepção epistemológica dominante, a Ciência Moderna, na definição de conhecimentos socialmente legitimados, principalmente, os conhecimentos produzidos pelas chamadas ciências exatas e da natureza.

Historicamente, a universidade também legitimou o conhecimento especializado e profissional ao aderir à lógica de recrutamento de docentes para a educação superior baseada na experiência profissional do docente no mundo do trabalho (CUNHA, 2010), o que leva à reprodução de modelos pedagógicos pautados na transmissão de conteúdo especializado e nas próprias experiências profissionais adquiridas no mundo do trabalho, aspectos prejudiciais ao efetivo processo de profissionalização da docência.

Ainda segundo Soares e Cunha (2010), a ausência de conhecimentos pedagógicos, além de limitar a ação docente, causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a busca por melhorias da qualidade da docência universitária, e, conseqüentemente, do ensino superior, perpassa pelo aprofundamento da reflexão sobre os saberes dos docentes universitários que se relacionam com a dimensão pedagógica.

De acordo com Cunha (2010), a organização dos saberes docentes que se associam com o campo pedagógico estão agrupados em núcleos de saberes relacionados com: o *contexto*

da prática pedagógica, o que perpassa pela compreensão das políticas públicas que atendem às universidades e do papel dessas instituições na construção e consolidação do Estado democrático; a *dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação*, que envolve o trabalho coletivo e a formação entre os pares ou com outros professores ou atores educativos locais, rompendo a lógica da formação como capital individual; a *ambiência da aprendizagem*, ou seja, o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas, e o conhecimento das diversas possibilidades de articulação do processo de aprendizagem com a prática social, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes; o *contexto sócio-histórico dos estudantes*, que se traduz na capacidade de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas habilidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, de modo a afirmar suas identidades social, cultural e pessoal; o *planejamento das atividades de ensino*, que envolve o delineamento de objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento da prática pedagógica, além da capacidade de adequação do tempo disponível às condições dos estudantes, às metas de aprendizagem e ao domínio dos conhecimentos específicos, de modo a situá-los histórica e conjunturalmente e a estabelecer relações com outros conhecimentos; a *condução da aula nas suas múltiplas possibilidades*, o que implica na habilidade do professor de criar estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes; a *avaliação da aprendizagem*, que requer um conhecimento técnico sobre as

estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, tendo como base os objetivos previstos e a trajetória percorrida, e uma sensibilidade pedagógica, que oriente o professor na adoção de um posicionamento valorativo sobre os objetivos definidos e na comunicação da avaliação aos estudantes.

Contudo, Cunha (2010) esclarece que o interesse acadêmico em compreender os saberes necessários à profissão docente, não tem a pretensão de fazer um delineamento dos saberes pedagógicos inerentes à prática docente. Isso seria impossível dada a interdependência de saberes que se assume no processo de ensinar, o que confere à docência um caráter complexo.

Soares e Cunha (2010) explicam que a complexidade da docência universitária se explica em diversos aspectos, dentre os quais, a interatividade entre professores e estudantes na construção de um processo de ensino e aprendizagem no qual estão imbricadas diferentes histórias de vida, formas de ser e se relacionar, valores, atitudes, interesses e expectativas, o que coloca para o professor o desafio de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações; outro aspecto diz respeito à especificidade de um processo de aprendizagem voltado para a formação profissional de pessoas adultas, o que pressupõe a contemplação das experiências trazidas pelos estudantes, e que os estudantes compreendam a finalidade do conteúdo que está sendo ensinado, sua dimensão social e sua aplicabilidade na prática profissional, de modo que a aprendizagem faça sentido para o aprendiz; outra característica é que a docência universitária é um espaço de formação de uma

profissão, o que requer do professor universitário a compreensão dessa profissão em seu contexto mais amplo no qual ela se insere, buscando refletir e compreender as problemáticas inerentes à prática profissional, de modo a definir objetivos de aprendizagem que favoreçam à articulação consistente entre teoria e prática, e, conseqüentemente, à formação de profissionais críticos, reflexivos e autônomos, comprometidos com a transformação da sociedade.

Dessa forma, a docência universitária é atravessada por desafios que ultrapassam o repertório de saberes especializados e profissionais do docente, abrangendo toda uma conjuntura social, política, intelectual, psicológica e pedagógica que a torna complexa (SOARES; CUNHA, 2010). Essas implicações estão no bojo das tensões que envolvem a profissionalização da docência no Brasil, uma vez que é fundamental reconhecer que a lógica tecnocrática e de mercado imposta pela vertente neoliberal à educação, especialmente à educação superior, tem contribuído para a redução da autonomia profissional, subordinando a ética profissional aos interesses econômicos corporativistas (TARDIF, 2002), e gerando uma “[...] distorção na relação pedagógica entre professor e estudante, transformando-a numa relação entre prestador de serviços e clientes” (NAIDOO, 2008, p. 48). Essa lógica é um estímulo à desprofissionalização da docência e, mais que isso, à “uberização” do trabalho docente.

Diante desse cenário, um dos grandes dilemas da educação superior é construir um processo de formação docente que seja efetivo e consistente, mediante políticas de institucionalização da profissionalização da docência. A construção da

profissionalidade do docente que atua no ensino superior tem se dado por iniciativas pessoais, quando o próprio docente administra sua formação, ou por iniciativas institucionais mediante projetos ou cursos de formação continuada que, segundo Cunha (2009), embora tenham validade, são, em geral, processos esporádicos, de curta duração, o que dificulta a consolidação de aprendizagens e o aprofundamento da reflexão sobre os conhecimentos próprios da profissão de professor.

Sendo assim, o que vem sendo tradicionalmente aceita e legalmente ratificada é a preparação do docente para o ensino superior, baseada, quase que exclusivamente, na apropriação do conhecimento validado pelo seu campo científico mediante atividades de pesquisa em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CUNHA, 2006). Desse modo, a profissionalidade do docente universitário está mais alicerçada na capacidade potencial de produção de conhecimento científico do que na apropriação de conhecimentos pedagógicos.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.697 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 66 estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1999), deixando explícita a adoção do dispositivo “preparação” em detrimento de “formação” para o exercício do magistério. Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) lembram que o processo de formação vai além da preparação, pois pressupõe aquisição de conhecimentos aliado ao desenvolvimento de habilidades, e envolve um aperfeiçoamento didático, o que nem sempre é

oportunizado na preparação. Assim, os autores consideram que a preparação é uma visão limitada sobre o processo de formação do docente, tendo em vista que o próprio período de estágio, inerente a qualquer área de formação, não se caracteriza como preparação, mas sim como um processo formativo.

Dentre os lugares da formação para a docência do professor universitário também é reconhecida a importância das experiências de estágio. A institucionalização do estágio de docência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) enquanto prática docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem se configurado como dispositivo favorável à formação dos docentes para o ensino superior.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Em estudo sobre a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática de ensino, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) questionam se tal atividade converge para a formação profissional, para a preparação para o ensino, ou para a precarização da docência. Os autores realçam que o modelo de docência universitária que enaltece o conhecimento especializado em detrimento do conhecimento pedagógico foi ratificado com a aprovação da LDB de 1996, pois deixou de lado uma das premissas para a docência universitária explicitada na proposta do relator Darcy Ribeiro, a formação didático-pedagógica, de modo a capacitar os futuros docentes para o uso das modernas tecnologias de ensino.

Diante dessa lacuna deixada pelo legislador, o estágio de docência se configura como um importante lugar de formação para a docência universitária, pois possibilita uma primeira aproximação com os saberes e fazeres essenciais à profissão docente. De acordo com Gonçalves e Pimenta (1990), o estágio possui a finalidade de promover uma aproximação à realidade na qual o futuro docente atuará. Contudo, Lima e Pimenta (2006) esclarecem que essa aproximação à realidade só faz sentido se for mediante reflexão, análise e questionamento crítico à luz de teorias, o que pressupõe uma nova concepção do estágio e das atividades inerentes a ele.

O estágio de docência como formação pedagógica do futuro docente não deve ser considerado uma atividade prática, centrado na lógica do “aprender a fazer fazendo”, cuja orientação é voltada para a assimilação de técnicas pedagógicas tradicionalmente aceitas, o que resulta na manutenção de uma docência universitária reprodutivista. Uma das ações que corroboram para que o estágio seja compreendido como atividade meramente prática é apontada por Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 357), ao identificarem uma prática de substituição do professor regente (o orientador) pelo estagiário (orientando), sem um preparo adequado e sem o acompanhamento ou supervisão do regente, o que configura, não um estágio, mas sim “a execução da docência em caráter precário”, pois compromete a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres e doutores na pós-graduação.

Neste sentido, Pimenta (1994), na tentativa de superar a compreensão de que o estágio é uma atividade meramente

prática, introduz nessa discussão o conceito de práxis, entendida como atividade de transformação da realidade, cuja perspectiva concebe o estágio como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente. Essa concepção de estágio abriu espaço para o desenvolvimento da pesquisa como método de formação dos estagiários, tendo como objeto de investigação às práticas pedagógicas, no contexto em que são desenvolvidas (LIMA; PIMENTA, 2006).

Para Lima e Pimenta (2006, p. 15), essa concepção de estágio considera o docente (ou futuro docente) não como um executor de técnicas pedagógicas, mas “[...] como intelectual em processo de formação”, situado espacialmente e historicamente, o que confere à educação o seu caráter dialético de desenvolvimento humano. Dito de outro modo, essa concepção de estágio considera o futuro professor como um sujeito em processo de construção da sua profissionalidade a partir da reflexão sobre a realidade posta em seu espaço e tempo histórico, desenvolvendo a capacidade de compreender a dimensão coletiva e social da profissão.

A busca por um processo de formação docente centrado na reflexão, pesquisa e no pensamento crítico está no bojo do movimento de profissionalização da docência, que reclama “[...] a elaboração e efetivação de uma proposta curricular inovadora, fundamentada no modelo do professor prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática” (AZEVEDO, 2007, p. 46).

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), essas três condições básicas da atitude profissional estão embasadas nas teorias do *professor-reflexivo*, de Donald Shön, segundo

a qual a reflexão é uma estratégia formativa para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática; do *professor-pesquisador*, desenvolvida por Stenhouse, segundo a qual o professor torna sua prática um objeto de estudo, para transformá-la e conseqüentemente reconstruir sua prática; e do *professor-crítico*, embasada nas contribuições de Habermas, para o qual a teoria crítica como atitude profissional tem por finalidade restituir as condições pelas quais os grupos sociais podem buscar ações que possibilitem sua emancipação (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004), assim como no pensamento de Freire (1996), para o qual a reflexão crítica é fundamental na relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática um mero “ativismo”. A articulação dessas três atitudes, como num sistema, pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a atividade do profissional docente.

De acordo com a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu Art. 18, “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (BRASIL, 2010, p. 32).

Assim, o relato a seguir é parte da nossa experiência de estágio de docência na disciplina Educação do Campo do curso de Pedagogia, sobre o qual buscamos fazer uma análise sobre sua contribuição para a construção da nossa identidade profissional na docência universitária.

Porém, antes de partir para o relato, consideramos importante contextualizar a disciplina Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação do pedagogo, importante para a compreensão teórica e das atividades didático-pedagógicas descritas no relato.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A concepção de educação como direito fundamental a todos os indivíduos, independentemente do local em que reside, insere-se no Brasil por intermédio da Constituição Federal de 1988, porém sua aplicabilidade apresenta-se incompatível com a realidade sociocultural do país. O perfil identitário dos sujeitos não residentes nas zonas urbanas foi descaracterizado, e o respeito às diversas representações culturais foi posta como pano de fundo.

Diante desse cenário, a Educação do Campo tem buscado fundamentar seus direitos junto a criação de políticas públicas que garantam aos povos do/no campo uma educação adequada à sua cultura, às suas tradições e ao seu modo de vida. Nesse contexto, Fernandes *et. al.* (2004, p. 23), comenta que:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

A Educação do Campo, tal como foi consolidada no Brasil, trouxe consigo complexos desafios à formação docente, especialmente aos cursos de Pedagogia, que precisaram adaptar-se a inserção de novos componentes teóricos e metodológicos. Por estímulo dos movimentos populares, sociais e sindicais do campo, paulatinamente, esses saberes foram incorporados aos currículos pedagógicos como uma forma de resistência frente ao modelo educacional e ideológico configurado para atender à classe economicamente dominante, fadada ao negacionismo cultural, popular e tradicional (DANTAS; SOARES; SANTOS, 2020).

Entender como os processos históricos, políticos, sociais e culturais se configuram ao longo do tempo é fator determinante para elaboração de uma proposta pedagógica orgânica e adequada às especificidades de cada grupo (MELO, 2013). No que tange à Educação do Campo, Ribeiro (2010) comenta que a partir da década de 1990 os movimentos sociais começaram a inserir a educação como uma demanda e a assumir o campo enquanto território de luta, não só por terra, mas também por uma escolarização de qualidade. Segundo Fernandes e Molina (2004), essas intencionalidades objetivaram romper a lógica da Educação Rural, marcada no campo como espaço destinado ao abastecimento de mercadoria.

Nessa direção, a Educação do/no Campo começa a se consolidar enquanto espaço propício à valorização e respeito à tradição, à natureza, ao trabalho e as diversas formas de

expressão cultural. Constituído-se, desse modo, como forma de oposição às precárias condições estabelecidas ao longo da história, a exemplo da educação ofertada nas áreas rurais.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), vigora-se uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino que determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região. No artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a Educação do Campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A partir da instituição desta lei, os movimentos sociais do campo encabeçaram lutas pela criação de programas⁵ que

5 “As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998; o documento Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, com programas voltados à Educação do Campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo; a criação do Programa de Apoio à

visassem à formação e escolarização dentro dos novos moldes para a Educação do Campo. É nesse contexto, acirrado pelas discussões sobre a educação enquanto subsídio de legitimação social, que pesquisadores e professores unem-se a militância dos movimentos sociais para lutar por um ensino de qualidade para os povos do campo.

A admissão da disciplina Educação do Campo como componente curricular nos cursos de Pedagogia tem fecundado o debate sobre a importância de inserir no campo, profissionais que saibam atuar com responsabilidade e respeito frente às demandas educacionais conquistadas por esses sujeitos. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) estabelecidas nos Pareceres CNE/CP nº5/2005 e Resolução CNE/CP nº1/2006 é fruto de intensos debates e reivindicações de um grupo de educadores alinhados a democratização de práticas pedagógicas que se adequem as causas mais diversas.

Nessa direção, essas diretrizes, além de orientar os cursos de Pedagogia e demais ciências da educação para uma prática pedagógica mais universalizante, buscam considerar a “[...] diversidade social e cultural, as relações de gênero e étnico-raciais da sociedade brasileira, como também deve incluir estudos sobre a problemática ambiental e a sexualidade” (FONTANA, 2016, p. 242). As diretrizes curriculares atuais conduzem o pedagogo

Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e das licenciaturas em Educação do Campo; a criação do Projovem Campo; o decreto do presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da Educação do Campo e o Pronera (atual Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo)” (FONTANA, 2016, p. 240).

para uma nova frente educacional, que atue em consonância com os arranjos educacionais conquistados e que valorize o conhecimento teórico, prático e, principalmente, as experiências de vida dos povos do campo.

Os princípios do conhecimento no currículo do curso, no Art. 3º da Resolução CNE/CP nº1/2006 estabelecem que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Para que esses desdobramentos tenham a efetiva consolidação, as DCNP orientam as Universidades a inserir em seus planos curriculares conteúdos alinhados a uma base teórica histórica e crítica, que abarque as dicotomias sociais, econômicas e culturais do país. Essas competências já se encontram contextualizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP 02/2015. No Art. 8º, que prevê uma formação que busque:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões

sociais, étnicoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnicoracial, de gêneros, de faixas geracionais (BRASIL, 2015).

Essa nova dimensão de saberes, inserida nos cursos de Pedagogias e de licenciaturas, também visa contemplar a diversidade cultural dos povos do campo. Essa diversidade deve ser conceituada no bojo da construção histórica, social e cultural desses povos pois “[...] a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 27).

Nesse contexto, Munarim (2008) comenta que a desigualdade educacional tem provocado retrocesso dentro da própria proposta de construção de sociedade democrática, por isso a formação docente deve atuar em consonância às teorias educacionais e com a integração de práticas pedagógicas que estimulem a valorização da cultura, das tradições e do trabalho no campo, com vistas a suscitar o fortalecimento e a emancipação desses sujeitos.

O desafio é, portanto, incluir nos cursos de formação inicial mecanismos que estimulem a integração das teorias educacionais à formação docente, pois só a partir da adesão desses conceitos é que será possível estabelecer uma práxis educacional que contemple efetivamente a diversidade, os valores, os modos de organização social, as orientações religiosas, filosóficas e

políticas, intrínsecas à cultura dos povos do campo. De acordo com Caldart (2009, p. 154), a Educação do Campo é um projeto de educação que:

[...] reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos a nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos.

Nesse sentido, nota-se que a inserção dessas diretrizes nos cursos de Pedagogia tem se adequado, paulatinamente, as necessidades educacionais desses sujeitos. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CB nº 1/2002, incluem na formação docente: componentes curriculares que estimulem o protagonismo dos povos do campo; e o estabelecimento de propostas pedagógicas que valorizem, além da diversidade cultural, os processos de transformação social estabelecidos nos espaços rurais (FONTANA, 2016).

Souza (2010) relata que estudos em Educação do Campo tem denunciado propostas curriculares concentradas em temáticas urbanas, tanto na definição dos conteúdos, quanto na utilização de metodologias inadequadas à valorização da cultura

campesina. Por isso, as pesquisas destinadas aos cursos de formação docente representam uma estratégia metodológica eficiente de investigação pois, além de averiguar se as propostas curriculares estão adequadas ao modo de vida dos sujeitos do campo, essas pesquisas ainda investigam se as estratégias educacionais propostas têm estimulado a emancipação desses sujeitos e respeitado suas formas de expressão cultural. Souza (2011, p. 38) comenta que:

Aos poucos os cursos de Pedagogia trazem a discussão da Diversidade para a sala de aula e nela incluem os povos do campo e suas lutas. São experiências pontuais que aos poucos adensam o debate da realidade brasileira – rural e camponesa – nas salas de aula. É bem verdade que há muito que caminhar, porém os primeiros sinais e passos estão cada vez mais visíveis e enraizados.

Para tal, os processos formativos devem envolver uma sólida base teórica que estimule a compreensão crítica dos processos históricos que marcaram (e marcam) os (des)arranjos sociais e econômicos do país (FONTANA, 2012). Frigotto (2010) ressalta que os componentes curriculares, tanto para formação docente quanto para os estudantes de educação básica (da zona urbana ou rural) devem estar atrelados a conteúdos históricos articulados com as construções formativas sociais, culturais e científicas. Nessa direção, entende-se que, para que o processo de emancipação desses sujeitos seja consolidado, a educação que lhes é oferecida deve passar por uma formação docente alinhada não só às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, às

teorias educacionais que são intrínsecas à própria história de luta desses povos.

Visando a integração da educação para a diversidade, em conformidade com as orientações prevista no Art. 5º Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao curso de Pedagogia, a Universidade Federal de Sergipe insere, no ano de 2008 a disciplina Educação do Campo como componente curricular obrigatório. No turno vespertino a disciplina é ofertada no oitavo período e, no noturno, no décimo período, em ambos os turnos a disciplina possui carga horária de 75h. Atualmente é ministrada pela professora doutora Maria José Nascimento Soares.

A ementa curricular do curso apresenta uma lógica organizacional baseada nas seguintes temáticas: discussão dos paradigmas da Educação do Campo no cenário brasileiro, análise das relações sociais e econômicas (clássicas e contemporâneas) do campo e da cidade, práxis educativa (formal e não formal) presente nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas, currículo das escolas do campo e o papel dos movimentos sociais na Educação do Campo. O quadro abaixo apresenta sinteticamente os principais pontos de abordagem da ementa (Quadro 01).

Quadro 01 – Ementa curricular da disciplina Educação do Campo (Pedagogia – UFS)Elaboração: Os autores

Objetivos	Geral	Entender os aspectos sociais, culturais, educacionais e históricos para o desenvolvimento da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas no Brasil.
	Específicos	Aprofundar concepções teóricas e práticas relativas à Educação do Campo; Entender princípios filosóficos da educação popular na perspectiva freiriana com base nos avanços do século XXI e a finalidade para a escolarização da população do campo; Organizar seminários temáticos expondo princípios filosóficos e pedagógicos de Freire para a consolidação da Educação do Campo; Elaborar projeto educacional com base na contextualização do ensino, objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos para a construção de uma Educação do Campo ancorados em temática ambiental.
Conteúdos	História da Educação Rural no Brasil – apresentação do tema geral de estudo História da Educação do Campo Correntes e tendências de Educação do Campo; Legislação da Educação do Campo; Propostas pedagógicas de Educação do Campo; Trajetória da educação rural: marcos regulatórios; Seminário: Pressupostos teóricos filosóficos para a consolidação da Educação do Campo.	

Desenvolvimento do curso	Momentos pedagógicos destinados a discussões teóricas sobre aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais da Educação do Campo; debates sobre as contribuições de Paulo Freire no processo de elaboração de Projeto Político Pedagógico na escola do campo; exposição temática sobre as obras freirianas e sua importância para a formação docente baseada na emancipação dos sujeitos do campo.
Principais referências	<p>ANDRADE, Márcia Regina <i>et al.</i> A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma. São Paulo: Ação Educativa, PRONERA, 2004.</p> <p>BARROS, Francisca Argentina Gois. Movimento de Educação de Base: MEB em Sergipe (1961-1964). São Cristóvão: EDUFS, 2014.</p> <p>CALDART, Roseli Caldart. Intencionalidade na Formação de Educadores do Campo. Cadernos do ITERRA. Ano VII. nº 11 – Maio, 2007.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.</p> <p>SOARES. Maria José Nascimento Soares. Processo Formativo-educativo e a prática pedagógica no MST/SE. São Cristóvão: EDUFS, 2010.</p>

A partir da apresentação da ementa curricular da disciplina Educação do Campo notou-se que sua construção foi elaborada em conformidade com as diretrizes citadas nessa seção, considerando essencialmente a formação docente com base nas teorias educacionais, na educação para a diversidade, na inserção de propostas pedagógicas adequadas à realidade dos sujeitos do campo, bem como o “[...] trabalho ético, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006).

Para tanto, os currículos dos cursos de Pedagogia devem ser elaborados em consonância com as novas diretrizes curriculares que preveem, dentre outros aspectos, a inserção de uma base teórico-prática comprometida com a diversidade. A Educação do Campo no currículo fundamenta-se na hipótese de que a concreta mudança das escolas do campo depende de uma formação docente que enxergue o saber crítico como principal instrumento de emancipação social e educacional. Por essa razão, torna-se necessário garantir aos discentes dos cursos de pedagogia uma formação comprometida com a transformação social e, conseqüentemente, com a emancipação dos povos do campo.

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Os docentes enfrentam em seu cotidiano de trabalho situações desafiadoras. Entre esses desafios está a necessidade de esses profissionais adequarem seus pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos às especificidades sociais, culturais

e históricas de cada público. As referências legais apontam a necessidade de uma formação docente alicerçada à construção histórica de cada povo e consideram essa reestruturação como sendo pré-requisito fundamental para superação da desigualdade educacional marcada na história do país.

O direito à educação está previsto no artigo 225 da Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família e representa um avanço no desenvolvimento de políticas públicas e ordenamentos legais (ARROYO, 2007). No entanto, “[...] isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural” (ARROYO, 2007, p. 160). O autor supracitado sinaliza que as políticas desenvolvidas no âmbito da educação nacional tendem a ser generalistas, criadas para um padrão urbanocêntrico distante da realidade social, econômica, política e cultural protagonizada pelos sujeitos do campo.

Na perspectiva de Santos (2013), o reconhecimento dos sujeitos sociais do/no campo far-se-á mediante a elaboração de políticas participativas que tornem o homem do campo visível, sujeito de direito. A implementação dessas políticas tem como objetivo negar a invisibilidade desses sujeitos, tanto no espaço rural quanto na educação, bem como entusiasmar o pensamento crítico individual e coletivo, organizado em movimentos de resistência e de lutas contra-hegemônico.

Para tanto, é necessário que os sujeitos, individual ou coletivamente, construam sentimentos de pertença,

capazes de defender as suas ideias para, assim, recriar formas de convivência passíveis de desenvolvimento de um projeto político de educação para o enfrentamento do não reconhecimento social de identidades desrespeitadas em função de injustiças sociais (SANTOS, 2013, p. 329).

O reconhecimento da Educação do Campo como política pública, mediante o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 – que dispõe acerca da política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) – é fruto de lutas, sobretudo, dos movimentos sociais que surgiram na segunda metade do século XX, e foram de encontro às propostas educativas elaboradas pelo estado para o meio rural. Tais propostas se desenvolveram desde os anos de 1930 e ancoraram-se, principalmente, no modelo urbano-industrial, no qual o campo era visto, dentre outras concepções, como sinônimo de atraso econômico para o país (FREITAS, 2011).

Conforme Freire (1987) o modelo capitalista/colonial configura-se como desumano, opressor e fadado ao negacionismo identitário sociocultural. Entretanto, compete ao próprio sujeito oprimido lutar para libertar-se a si e aos seus opressores, perpassando a própria contradição do opressor-oprimido, tornando a colonialidade em um projeto decolonial (SANTANA; ARANTES, 2020), se desfazendo das amarras impostas pelo opressor: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros não sejam igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o

poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade de que haviam perdido no uso da opressão” (FREIRE, 1987, p. 46).

Diante disso, a Educação do Campo emerge como sendo instrumento indispensável na construção de um território mais humanizado e menos desigual. Para tal, “[a] Educação do Campo nega a pedagogia do capital e, com isso, nega as colonialidades sobre o sujeito do campo. Ao negar essa pedagogia, a Educação do Campo nega as colonialidades do poder, do saber e do ser [...]” (SANTANA; ARANTES, 2020, p. 04). Nessa perspectiva, os autores apontam a importância dos projetos decoloniais e da resistência por parte da sociedade civil, apontando-a como protagonista no enfrentamento do modelo de desenvolvimento imposto pelo sistema neoliberal.

Os autores supracitados realçam a importância das políticas públicas educacionais direcionadas ao campo. Essas políticas públicas visam romper a lógica hegemônica de educação urbana, quando na verdade esses dois espaços (rural e urbano) deveriam se complementar em experiências e diálogos. A formação continuada (para professores que atuam no campo) também é apontada como fator determinante no tocante à formação para diversidade e respeito às especificidades, bem como a oferta de cursos de aperfeiçoamento que perpassam os conhecimentos disciplinares, os muros da escola e estimulem a disseminação de uma educação construída coletivamente, que reconheça a história social do camponês, os saberes locais e suas potencialidades, na construção de uma nova *práxis* educacional.

Os profissionais da educação exercem papel de destaque nessa construção, pois diante da realidade dos discentes devem

ser capazes de se reinventar, se ressignificar na busca por diferentes caminhos. Mudar a realidade da Educação do Campo, que é marcada por uma herança perversa de uma política desigual e desumana, não é fácil, porém não é impossível. O filho de um camponês tem o mesmo direito de um filho de pais urbanos, uma educação de qualidade. No entanto, eles são de realidades distintas, com saberes e culturas particulares, mas isso não os torna menores. O que de certa forma os excluem é o direito de saber mais sobre seu povo, o poder e o ser/fazer diante das injustiças que lhes são impostas. Como bem sinaliza Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

No momento atual do país, vive-se um retrocesso, mesmo reconhecendo as conquistas dos movimentos sociais e das lutas camponesas, tais como a própria Lei do Campo, de forma geral, ela apresenta sua forma inócua. O atual presidente da República parece andar na contramão do seu discurso sobre o respeito às diferenças e a proteção à nação brasileira, pois suas práticas evidenciam um governo militarista muito mais preocupado com a exploração dos recursos naturais, que atender as necessidades e as diversidades específicas do homem no/do

campo, acometido por um longo processo de desigualdades socioeconômicas (SANTANA; ARANTES, 2020).

As políticas direcionadas à formação continuada do professor exercem uma estratégia viável na construção de uma boa educação do/no campo, no qual se respeita as diferenças, o contexto/cotidiano do aluno camponês, que é posto como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o desenvolvimento de tais políticas “[...] constitui, pois, aspecto central na consolidação de um ensino com abordagem contextualizada e própria, que rompe com uma visão urbanocêntrica e, portanto, inadequada para as singularidades do contexto campesino” (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p. 13).

No entanto, faz-se necessária uma reflexão crítica acerca da realidade da formação continuada de professores, esta formação deve estar intimamente entrelaçada aos saberes epistemológicos de ensinar e aprender, visto que a formação de muitos professores não os qualifica para o exercício prático, ou seja, não estão aptos a lidar com os diferentes contextos e realidades, o que os tornam distantes do objetivo que forma a identidade da Educação do Campo (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2020).

Diante disso, é oportuno trazer para o diálogo o seguinte questionamento: Que papel desempenha as universidades na formação do profissional da educação? Pensando sobre essa questão, Almeida, Santos e Silva (2020, p. 07) afirmam que, “comumente, o entendimento é o de que o papel da universidade é o de formar profissionais úteis e necessários à sociedade”. Entretanto, muitos formandos não têm conseguido romper com a dicotomia da teoria e a prática, se colocando distante da

formação que desempenha um papel para além da atualização científica, pedagógica e didática, a de transformadora da realidade, aguçado pelo pensamento crítico (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2020).

Por conseguinte, nem sempre são disponibilizados os recursos pedagógicos e materiais para que o profissional da educação desempenhe seu trabalho de forma proativa e criativa, principalmente nas escolas públicas, o que dificulta o alinhamento da teoria com prática. Todavia, as atribuições e cobranças em torno desses profissionais só aumentam, exigindo deles capacidade de resiliência para enfrentar os desafios e desenvolver suas atividades docentes de forma satisfatória (SOUZA *et al.*, 2020).

De acordo com Oliveira (2004) as reformas educacionais das últimas décadas têm exigido novos padrões e adaptações na organização escolar, e isso tem corroborado para o aumento das jornadas de trabalho dos professores que, além das suas demandas, ainda precisam estar aptos a exercer outras funções que fogem dos deveres e obrigações da prática docente, acarretando na desprofissionalização e, conseqüentemente, na desqualificação profissional e no distanciamento da sua identidade.

Conforme a autora, mudanças ocorreram no âmbito escolar que modificaram sua forma tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada e burocrática. No entanto, tais mudanças não significaram avanço, pois ainda não é possível enxergar uma escola democrática, autônoma, coletiva e participativa. Esses valores foram reinterpretados por normatizações administrativas e por

uma nova organização escolar, distante das reais prioridades e descomprometida com a reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004).

Mesmo diante da fragilidade dos ambientes educacionais no campo e da ausência do reconhecimento desse espaço como lugar de pertencimento, ainda há professores que optam por uma realidade diferente, buscam adequar suas práticas pedagógicas ao contexto que os alunos estão inseridos. Desse modo, esses profissionais merecem ser respeitados e valorizados, bem como os povos do campo, detentores de identidades, memórias e culturas que têm muito a ensinar, pois ter uma educação de qualidade é um direito que não pode ser-lhes retirado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para atender a Portaria Nº 76/2010 da CAPES, que aprova o novo regulamento do Programa de Demanda Social e considera o estágio de docência como parte integrante da formação dos pós-graduandos, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - Associação Plena em Rede criou a disciplina Estágio Docência, obrigatória para os alunos bolsistas do Programa Demanda Social, com a finalidade de aprimorar a formação para docência mediante estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação.

A ementa da disciplina define uma carga horária de 30 horas, sendo 10 horas destinadas à observação, e 20 horas para a prática docente. Dentre as principais atividades acadêmicas a

serem desenvolvidas estão: contribuir na elaboração de plano de curso e/ou aula; preparar aulas teóricas e/ou práticas; ministrar aulas teóricas e/ou práticas; corrigir exercícios e/ou provas e acompanhar as avaliações de aprendizagem.

Dito isto, é importante mencionar alguns aspectos que coadunam para a nossa participação como estagiários na disciplina Educação do Campo no Departamento de Educação da UFS: atender a normativa que determina a realização do Estágio de Docência pelos bolsistas; o fato de os objetos de pesquisa estarem, de algum modo, relacionados com as questões do campo, da educação, e dos movimentos e organizações sociais, aspectos inerentes à disciplina; o fato de as pesquisas em andamento estarem circunscritas na linha de pesquisa relações sociedade-natureza e sustentabilidade, com foco na formação profissional e avaliação de práticas educativas em espaços formais e não-formais; o fato de a orientadora no curso de pós-graduação ser a titular da disciplina na graduação; e, não menos importante, o fato de termos em comum a licenciatura em geografia como formação inicial, o que nos confere uma formação pedagógica anterior.

No decorrer das aulas foram abordadas as seguintes temáticas: A história da Educação Rural no Brasil; História da Educação do Campo; Correntes e tendências de Educação do Campo; Legislação da Educação do Campo; Propostas pedagógicas da Educação do Campo; Trajetória da educação rural: marcos regulatórios; pressupostos teóricos e filosóficos para a consolidação da Educação do Campo; teoria pedagógica e projetos educacionais para o campo *versus* questões ambientais.

Nas quais utilizou-se de metodologias variadas a fim de que os objetivos pensados para cada aula fossem alcançados da melhor maneira possível.

A nossa participação na disciplina Educação do Campo ocorreu a partir do planejamento de ensino sob a orientação e supervisão da Professora Doutora Maria José Nascimento Soares. O plano atendeu à ementa da disciplina e suas referências bibliográficas, a partir do qual definiu-se objetivos de aprendizagem e metodologias de ensino. Durante o planejamento optamos por uma Sequência Didática que priorizou a problematização das questões inerentes à luta por uma política de Educação do Campo, considerando os aspectos históricos e a atual conjuntura política e social que exige pensarmos a escola e a Educação do Campo como espaço de resistência ao retrocesso dos direitos conquistados.

Iniciamos a Sequência Didática abordando alguns pressupostos básicos da Educação do Campo partir da temática “Educação do Campo: semeando sonhos e cultivando direitos”, apresentando essa modalidade de ensino como uma política pública educacional contra-hegemônica que ultrapassa os muros da escola e as cercas do latifúndio em busca da emancipação dos sujeitos do campo; como uma modalidade que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo, articulando uma matriz pedagógica que articula trabalho e cultura; que prioriza a gestão democrática, compartilhada e inclusiva das escolas do campo, de modo promover uma educação verdadeiramente “do campo” e não “para o campo”; que prioriza espaços adequados e uma dinâmica própria de ensino e aprendizagem; e que

pressupõe uma formação profissional de seus professores. O desenvolvimento da aula se deu de forma expositiva-dialogada, instrumentalizada pela exposição de imagens emblemáticas sobre os processos econômicos, políticos, sociais, ambientais e educacionais do campo, instigando os alunos da graduação a fazerem a leitura e interpretação das imagens e contribuir com a discussão sobre o assunto, criando um ambiente de interação professor e aluno na construção do conhecimento.

Outro momento importante da Sequência Didática foi quando abordamos “A práxis educativa na escola do campo”, no qual trouxemos elementos que provocaram nos alunos da graduação um aprofundamento da relação teoria e prática na Educação do Campo. A aula foi construída a partir da divisão da turma em cinco grupos, e da distribuição entre os grupos de diferentes gêneros textuais. Assim, o grupo um analisou um resumo expandido intitulado *A precarização da escola do campo e o protagonismo dos movimentos sociais na afirmação de um itinerário pedagógico transformador*, das autoras Simões e Torreão Sá (2017); o grupo dois analisou a crônica *É uma escola do campo, e agora?: crônicas como um produto educacional*, das autoras Borges e Sachs (2018); o grupo três analisou uma *Entrevista com Mônica Molina*, especialista em Educação do Campo, concedida a jornalista Paula Nadal da Revista Nova Escola (2012); o grupo quatro analisou uma matéria do Globo Rural no Portal de Notícias G1, com a seguinte manchete: *Escola no sertão do Ceará melhora a vida de crianças e adolescentes*, do jornalista César Dassie (2018); e o grupo cinco analisou a letra da música *Não vou sair do Campo*, de Gilvan Santos (2006). Após o tempo combinado para leituras

e análises dos textos, provocamos um debate a partir das principais problemáticas levantadas pelos graduandos, de modo a refletir, à luz das teorias e das experiências, apresentadas sobre o direito das populações do campo à escola, sobre um currículo que atenda as especificidades do campo e incorpore as lutas dos camponeses, sobre a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, sobre uma prática pedagógica comprometida com a transformação da realidade do campo, e de toda sociedade.

Durante as aulas de estágio foi possível observar que muitos alunos ainda viam a Educação do Campo como distante da sua realidade. Conforme os relatos, esses discentes não reconheciam a relevância dos saberes e das lutas que a população do campo já enfrentou para ter garantido o acesso à escola e o direito à educação. Nesse sentido, foram ministradas aulas que tiveram como enfoque fazer-lhes entender mais sobre o contexto dos alunos camponeses, bem como compreender a importância de utilizar o cotidiano desses discentes como instrumento metodológico na construção do processo ensino-aprendizagem. Para essa finalidade, foram utilizadas leituras partilhadas, documentários e narrativas fílmicas que versavam sobre os aspectos históricos, legislativos, pedagógicos e institucionais protagonizados pelos povos do campo.

Na aula expositiva, destinada a discussão sobre o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção da escola do campo e sua importância enquanto movimento de emancipação dos povos do campo, utilizou-se da leitura de artigos, teses e dissertações, que versavam sobre a

trajetória e a organização do MST em prol de melhores condições de vida para os camponeses. Como procedimento metodológicos foi proposto aos alunos uma roda de conversa, onde puderam levantar questões e tirar dúvidas sobre o conteúdo abordado.

Na discussão destinada a legislação da Educação do Campo, comentou-se sobre os cenários em que foram estabelecidas as políticas públicas da educação no/do campo. Foi solicitado que os alunos fizessem uma síntese acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), e que apontassem elementos que poderiam ser melhor adequados a realidade da escolar rural.

No momento destinado ao debate sobre a pedagogia da alternância, foi convidada para ministrar a aula uma professora com experiência neste método de ensino, cujo objetivo foi retratar de forma mais próxima para os discentes a realidade desse modelo de ensino. Os alunos ficaram aguçados em descobrir mais sobre esse método, pois seria uma realidade que poderia fazer parte do futuro docente deles. Na oportunidade, tiramos os alunos dos muros da sala de aula e os levamos para um espaço aberto da Universidade. Para a reflexão acerca do assunto propomos a árvore da vida, onde os alunos puderam elencar os pontos fortes e os fracos da educação alternativa.

No decorrer do percurso também abordou-se a temática “educação para a diversidade”. Após a explanação expositiva, foi exibido trechos do filme *Extraordinário* e do documentário *Negros* que relatavam a experiência de professores que ensinavam alunos com realidades distintas, em que precisavam se adaptar para se adequar as necessidades destes discentes.

Depois da apresentação das narrativas fílmicas levantou-se o debate (guiado por questões norteadoras sobre o assunto).

Também foi proposto pela professora regente a apresentação de seminários que contemplassem as obras de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*, *Medo e ousadia*, *Extensão ou comunicação*, *Educação como prática de liberdade* e *Política e educação*.

Em grupo os alunos apresentaram as obras e a escolha dos procedimentos metodológicos ficou livre. Vivenciamos momentos gratificantes durante as apresentações, pois os alunos além de exporem de forma brilhante o entendimento das obras de Paulo Freire e de utilizarem variados recursos, que deram maior dinamismo à abordagem, tais como músicas, mapas mentais, desenhos, exemplos práticos, contribuíram para refletir sobre “que tipo de profissional queremos nos tornar”.

Fechando o ciclo da disciplina satisfatoriamente e, apesar dos percalços, das incertezas e das adversidades, terminamos com a certeza de que queremos nos tornar profissionais que façam a diferença e que contribuam para formação de pessoas críticas, que almejam transformar a realidade dignamente e enfrentar os desafios em prol de melhores condições de trabalho, de educação e de vida. Os conhecimentos pedagógicos adquiridos durante o estágio, mediante planejamento, regência, supervisão, acompanhamento da professora regente, contribuíram para a ampliação dos saberes da docência em nossa formação específica nas Ciências Ambientais, o que de fato é importante para a construção de uma identidade profissional comprometida com a docência profissional e sua dimensão social.

A prática docente representou uma experiência enriquecedora não só do ponto de vista prático, mas, sobretudo, do ponto de vista teórico, pois tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância de alinhar as práticas pedagógicas ao processo de construção histórica dos sujeitos do campo. No tocante à nossa formação, acreditamos que a experiência adquirida no estágio supervisionado contribuiu para consolidarmos o entendimento de que só é possível concretizar o processo de ensino/aprendizagem mediante a internalização das teorias educacionais e que, só a partir dessa compreensão é que será possível aprimorarmos nossos instrumentos metodológicos, visando uma *práxis* que atue em consonância com a diversidade dos povos e de suas distintas culturas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo contribui para o debate sobre a necessidade de que o Estágio de Docência na pós-graduação assuma a dimensão da práxis pedagógica, de modo a propiciar ao estagiário uma experiência formativa na docência, e não apenas um conhecimento prático sobre o exercício profissional. Nesse sentido, a experiência de estágio na disciplina Educação do Campo possibilitou uma reflexão sobre a prática docente à luz das próprias teorias educacionais que fundamentam a concepção pedagógica de uma Educação do Campo, contribuindo sobremaneira para a formação profissional do futuro docente do Ensino Superior.

A inclusão da Educação do Campo no currículo dos cursos de licenciatura e de formação inicial estimula a discussão de que a concreta transformação das escolas do campo depende,

essencialmente, de uma formação docente comprometida com as teorias educacionais pois, é a partir dessa concepção teórica que os docentes estarão aptos a desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a diversidade e fortaleçam a emancipação desses sujeitos.

Assim, considerando o estágio docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* como um dos lugares privilegiados da formação para a docência universitária, é fundamental que essa atividade esteja institucionalizada como um processo de formação profissional, no qual o estagiário adquira, além dos conhecimentos didático-pedagógicos, uma compreensão sobre a função social da profissão docente e o papel da universidade para a transformação da sociedade.

AGRADECIMENTO

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Sergipe - FAPITEC/SE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francisca Maisa Maciel Gomes de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SILVA, Taysa Kelly da. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Rev. Bras. Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e 7055, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7055>. Acesso em: 09 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, v. 27 n. 72, Campinas maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Acesso em: 03 set. 2020.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, 2007.

BORGES, Larissa Gehrin; SACHS, Línlya. “É uma escola do campo, e agora?”: crônicas como um produto educacional. **Revista BoEM**, Joinville, v. 6, n. 10, p. 1-20, ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2357724X06102018001>. Acesso em: 14 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999**. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5 de 13 de dezembro de 2005**. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de dez. de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006**. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos**

Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, pp.8-12.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010.** Brasília, Diário Oficial da União - DOU, p. 31-32, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M., CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. R. S. Licenciatura do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: Molina, M. C.; Sá, L. M. (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo** (p. 95-121). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Brasileira de Educação** [online]. 2006, v. 11, n. 32, pp. 258-271. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In*: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd** (Sociedade, cultura e educação: novas regulações?). Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao>.

anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin. Brasília/DF. CAPES. CNPq, 2010. p. 19-34.

DANTAS, Jonielton Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; SANTOS, Marília Barbosa dos. A relação da Educação Ambiental com a Educação do Campo: aspectos identificados a partir de publicações em periódicos de Educação Ambiental. **Revista Ambiente e Educação**, v. 25, n. 2. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11328/7744>. Acesso em: 11 set. 2020.

DASSIE, César. Escola no sertão do Ceará melhora a vida de crianças e adolescentes. **Portal de Notícias G1 - Globo Rural** [on-line]. Rio de Janeiro, 19 de ago. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-rural/noticia/2018/08/19/escola-no-sertao-do-ceara-melhora-a-vida-de-criancas-e-adolescentes.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2020.

DAVID, Ricardo Santos. Formação de Professores para o Ensino superior: docência na contemporaneidade. **Revista Periferia**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28880>. Acesso em: 11 set. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: Contextos, problemas e oportunidades. *In*: CUNHA, M. I. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. (orgs.). **Docência universitária**: Profissionalização e práticas educativas, p. 15-31. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *et al.* Primeira Conferência Nacional “por uma educação básica do campo”. *In: MOLINA, M. C. (org.). et al. Por uma Educação do Campo.* Petrópolis, Vozes, 2004. p. 17-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53- 89.

FONTANA, Maria Iolanda. Educação do Campo no currículo do curso de pedagogia: experiência para a ação docente emancipadora. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/719440/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-no-curr%C3%ADculo-do-curso>. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. A pesquisa em Educação do Campo no curso de Pedagogia: contribuições do Programa Observatório da Educação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, número Especial, p. 239-257, 2016. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 11 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. *In: MOLINA, M.; FREITAS, H. (orgs.). Educação do Campo. Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr., 2011. Disponível em: <http://emaberto>.

inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753. Acesso em: 06. Set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>. Acesso em: 12 de set. 2020.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 14 set. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, 1(2), 4-25, 2009.

MELO, Juliana Franco de. Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola- SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis. 2013. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento e Meio ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4111>. Acesso em: 11 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Entrevista com Mônica Molina, especialista em Educação do Campo. [Entrevista concedida a] Paula Nadal. **Nova Escola**, São Paulo, nº 258, 01 dez. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-commonica-molina-especialista-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 14 set. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: **Reunião anual da ANPED**, 31, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. (GT 3 - Movimentos Sociais e Educação). Acesso em: 11 set. 2020.

NAIDOO, Rajani. La universidad y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 45-56. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602520>. Acesso em: 11set. 2020.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização Dalila Andrade. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos.

Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:**

unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo:

Cortez, 1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER,

Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liber-

dade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTANA, Moisés de Melo; ARANTES, Rigoberto de Melo. Prática na práxis: avanços e limites promovidos pelo Programa Escola da Terra

em escolas do campo de Igarassu/PE. **Rev. Bras. Educação do Campo,**

Tocantinópolis, v. 5, e7099, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uftrbec.e7099>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Gilvan Sousa dos. **Cantares da Educação do Campo.** (coord.).

Pedro Munhoz (CD ROM). MST, Setor de Educação, 2006.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Nas veredas por reconhecimento

social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 11, 14 out. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4316/3520>. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende.

Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação

continuada de professores/as do ensino básico. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e6894, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894>. Acesso em: 08 set. 2020.

SIMÕES, Monaliza Meira; TORREÃO SÁ, Tânia Regina Braga. A precarização da escola do campo e o protagonismo dos movimentos sociais na afirmação de um itinerário pedagógico transformador. **Anais do XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista, UESB, set. 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229295706.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. – Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, M. F. M.; *et al.* As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e7097, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7097>. Acesso em: 07 set. 2020.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. *In*: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. (org.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p.75-112.

CAPÍTULO 4
**A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DAS ESCOLAS
ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE BOA VISTA, RORAIMA**

Edineide Rodrigues dos Santos¹

Maria Edith Romano Siems²

Sérgio Luiz Lopes³

1 Professora mestre do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR). *E-mail:* edineidesanta@hotmail.com

2 Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). *E-mail:* edith.romano@ufr.br

3 Professor doutor do curso de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR), *campus* universitário de Boa Vista/RR, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). *E-mail:* sergioluiz@ufr.br

INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a Educação do Campo estão contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), constituindo-se em direitos do estudante, seja ele residente da zona urbana ou rural, seja pessoa caracterizada ou não como público-alvo da Educação Especial, uma modalidade de ensino que faz parte da educação básica e deve estar presente nas escolas do campo e da cidade.

É importante frisar que a LDBEN 9.394/1996 apresenta diretrizes que orientam as políticas educacionais para o campo ao definir em seu artigo 1º que a Educação “[...] deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Entende-se que essa Lei contempla a Educação do Campo considerando também movimentos sociais e as manifestações culturais expressas pelos sujeitos do campo.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) destaca em seu artigo 205 que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, em seu artigo 206, esclarece que o ensino será ministrado mediante princípios, entre os quais se destaca aqui o inciso I, que ressalta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nessa perspectiva, objetiva-se apresentar a formação dos professores de matemática das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, Roraima, na área de Educação Especial. Esta investigação é recorte de uma pesquisa de mestrado e tem como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, à luz da pedagogia histórico-crítica.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo foi em outros momentos denominada de Educação Rural. Para Caldart(2012), a expressão “Educação do Campo” pode ser datada, pois nasceu inicialmente como “Educação Básica do Campo”, o que ocorreu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998. Depois passou a ser denominada “Educação do Campo” nas discussões realizadas no Seminário Nacional, que ocorreu em Brasília no ano de 2002, e foi reafirmada na II Conferência Nacional, em 2004.

O debate no cenário nacional acerca da Educação do Campo teve destaque a partir da luta dos movimentos sociais, que Munarim (2008) define como Movimento Nacional de Educação do Campo. Foi nesse movimento que surgiu a

“[...] expressão campo e não mais a usual meio rural [...]”, e hoje os sujeitos sociais a definem como Educação do Campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

Então por que “Educação do Campo” e não “Educação no Campo”? De acordo com Caldart (2008), o prefixo “no” é relativo ao direito que o indivíduo tem de ser educado “no” lugar onde vive, e o prefixo “do” refere-se ao direito de essa educação ser pensada nesse espaço, sendo realizada mediante a participação dos indivíduos inseridos e vinculados a essa cultura, assim como suas necessidades humanas e sociais.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, objetivou “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 22). Os autores destacam, ainda, que todos os envolvidos nessa conferência partilhavam da ideia de implementar um projeto para o país que viesse a incluir os milhares de pessoas que vivem no campo, pois a Educação é um direito de todos.

Vale ressaltar que o propósito da conferência foi “[...] conceber uma educação básica do campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27). Foi também um evento que trouxe grandes contribuições para o avanço da Educação do Campo, pois durante a sua realização os sujeitos tiveram a oportunidade de questionar sobre seus direitos, de exigir um ensino mais significativo e voltado para seus interesses, para a sua realidade.

Leite (1999, p. 19) destaca que “[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas [...]”. O autor ressalta ainda o entendimento do senso comum de que “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. Esse pensamento evidencia o quanto as pessoas do campo eram excluídas do processo de escolarização, pois eram vistas apenas para o trabalho braçal, para o cultivo, a agricultura.

Pinheiro (2011, p. 21) corrobora essa triste realidade ao ressaltar que “[...] a Educação do Campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. Fernandes, Ceroli e Caldart (2004, p. 38-39) denunciam que a escola rural é tratada pelo sistema educacional brasileiro como uma espécie de resíduo. Os autores frisam em seus estudos alguns problemas encontrados na escola rural, e entre eles podem-se citar:

- falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- muitos lugares atendidos por profissionais que nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com essa realidade;

- escola deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- escola alienada a um projeto de desenvolvimento;
- escola afastada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores, de seus movimentos e suas organizações;
- educação estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- e, em muitos casos, escola trabalhando pela sua própria destruição, e articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

É possível notar que os problemas em outros tempos identificados na Educação Rural são ainda hoje os desafios encontrados na Educação do Campo. No entanto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 40) salientam em sua pesquisa que “[...] o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum a constatação do caos geral [...]”.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009), a Educação só se tornará realidade na Educação do Campo se estiver ligada ao movimento social. Acredita-se que assim haverá maiores possibilidades para a formação de valores, de novas culturas,

pois o movimento é educativo. Nesse contexto, concorda-se com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), quando ressaltam:

[...] Não basta ter escolas “no” campo, queremos ajudar a construir escolas “do” campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

Os sujeitos do campo, assim como os da cidade, têm direito à Educação. A LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, deixa claro o direito das pessoas do campo em relação à educação básica, a qual deve contemplar as especificidades dos indivíduos que vivem e estudam no campo. Assim, cabe aos sistemas de ensino promover adequações necessárias, de acordo com as peculiaridades dos estudantes. Por isso, o ensino a ser desenvolvido na Educação do Campo necessita considerar:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Quer dizer, o processo de escolarização na Educação do Campo necessariamente precisa estar fundamentado nos itens

elencados pela LDBEN/1996, antes mencionados. Acredita-se que assim poderã existir maiores possibilidades para que o professor desenvolva sua açã pedagógica de maneira significativa, considerando as especificidades das diversas pessoas que vivem e estudam em áreas não urbanas. Lopes (2015) sublinha quatro características básicas da Educação do Campo:

1. O compromisso ético/moral com os sujeitos enquanto ser social. É importante que se compreenda sobre as dimensões éticas e morais dos grupos, envolvendo os mesmos em debates, a fim de pensar um novo sujeito;

2. Um projeto político da sociedade capaz de interferir com clareza nas ações da educação brasileira. A ideia é sensibilizar a sociedade acerca da importância do campo e da imprescindibilidade de que a vida dos seus habitantes seja respeitada nos mais diversos olhares;

3. Um projeto com características populares que envolva todos os sujeitos e as suas realidades diversas (envolva trabalhadores/as, seringueiros/as, assentados/as, sem-terra, famílias de boias-frias etc.), respeitando a sua história, os valores da tradição e os seus interesses coletivos historicamente produzidos;

4. Um projeto que respeite a cultura e resgate, na sua conservação e na sua recriação, a identidade e

os valores, baseando-se na educação para autonomia cultural [...] (LOPES, 2015, p. 84).

As características explicitadas por Lopes (2015) deixam claro: pessoas que vivem e estudam no campo precisam ter sua história, cultura e identidade valorizada e respeitada. Assim, entende-se que a Educação do Campo terá melhores condições de desenvolver-se mediante a adoção da pedagogia histórica-crítica, idealizada por Dermeval Saviani (2009). O autor afirma:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferentemente do que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

E para que pedagogia histórica-crítica alcance seus objetivos, deverá considerar o fato de que, como enfatiza Caldart (2002, p. 21), há diferentes sujeitos no campo, entre eles:

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, segregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Diante do exposto, pode-se notar quão diversa é a Educação do Campo, tornando evidente a presença de diferentes culturas, o que requer o desenvolvimento de uma Educação intercultural e emancipatória. A LDBEN n. 9.394/1996, em seu artigo 1º, enfatiza que o conceito de Educação não se restringe apenas ao ensino escolar, mas abrange o contexto familiar, as relações de trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, dentre outros.

Diante disso, no âmbito da Educação do Campo, a política federal voltada para atender aos interesses e às necessidades das pessoas que vivem e estudam no campo é o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Caldart (2012), o PRONERA é:

[...] uma política do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário para a formação de educadores nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (CALDART, 2012, p. 629).

O artigo 2º do Decreto-Lei n. 7.352, que institui o PRONERA, estabelece alguns princípios para a Educação do Campo:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Importante ressaltar que o PRONERA não é voltado apenas para a alfabetização, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, mas também para o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio profissional e até ensino superior. O PRONERA é um dos instrumentos de emancipação e cidadania das pessoas vivem e estudam no campo (CARDART, 2012).

Desse modo, o PRONERA busca valorizar e respeitar a diversidade presente nesse espaço ao propor a escolarização das pessoas que vivem e estudam em zonas não urbanas. Importante também mencionar que ao abranger a Educação do Campo a LDBEN n. 9.394/1996 considera as manifestações culturais expressas pelos indivíduos em seu contexto.

Portanto, para queo PRONERA e a LDBEN de fato sejam efetivados, faz-se necessário que a Educação a ser ofertada no campo atenda às reais necessidades das escolas, dos estudantes, da comunidade escolar, o que implica a elaboração, a sistematização e

a efetivação de políticas de formação de professores condizentes com a realidade social dos estudantes que vivem e estudam em áreas não urbanas. Ocorre que entre as populações do campo também se encontram pessoas caracterizadas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as quais fazem parte do público-alvo da Educação Especial e que precisam também ser consideradas no contexto da educação oferecida nas escolas do campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos profissionais da Educação é um dos aspectos mais relevantes para o avanço educacional, uma vez que professores são os responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes. Saviani (2012) salienta que o papel da escola, e consequentemente do professor, é proporcionar a apropriação do conhecimento.

No entanto, a falta de formação inicial e continuada ainda é considerada um problema no âmbito da Educação no Brasil. E quando isso se refere à Educação do Campo os entraves são ainda maiores e mais recorrentes. Pensando nisso, destacam-se aqui algumas considerações sobre a formação do professor da Educação do Campo na modalidade de Educação Especial.

O estudo de Neves, Adams e Tartuci (2017) aponta que professores de sala de aula comum não possuem em sua formação conhecimentos sobre Educação Especial, frisando ainda que os licenciados, por sua vez, não discutem acerca dessa

modalidade de ensino. Isso mostra o descaso com a formação de professores e com as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são aqueles caracterizados com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Arroyo, Caldart e Molina (2009) ressaltam que os trabalhadores da Educação do Campo necessitam de assumir-se como responsáveis pela formação humana, compreender que tanto a educação quanto a escola fazem parte dos direitos das pessoas que vivem, trabalham e estudam no campo. Lopes (2017), ao abordar sobre a formação de professores, afirma que é preciso:

[...] compreender como se dá o processo de opressão vivenciado no campo pelo trabalhador e como o sistema atual define as relações de trabalho. No campo, estas relações são marcadas geralmente pela injustiça e pela negação do direito de ser cidadão [...] (LOPES, 2017, p. 124).

Caiado, Martins e Antônio (2009) salientam que a reflexão acerca da formação de professores deve considerar os conflitos, os desafios vividos no cotidiano da escola, tais como a inclusão-exclusão, e em seguida trabalhar para a emancipação dos indivíduos. Entende-se que os sistemas de ensino devem oferecer às pessoas do campo uma formação coerente com suas realidades, que atendam às reais necessidades do professor e dos estudantes.

Siems (2008) afirma que não é necessariamente a formação específica que irá amenizar os problemas da Educação, é preciso

investimentos voltados para os processos de formação que valorizem a prática docente. Por isso, o Estado e os sistemas de ensinos necessitam de políticas voltadas para a formação e a valorização do professor. Bueno (2004) também defende que o relevante é a formação do professor especialista, sublinhando os seguintes itens:

- Deve fazer parte integrante de uma política de formação docente que efetive de fato uma crescente efetiva qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva;
- Deve oferecer formação básica como docente que permita a ampliação de sua visão para além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência;
- Deve dar formação específica para que as características específicas das diversas deficiências sejam levadas em consideração pelos processos de ensino;
- Deve oferecer formação para o atendimento direto de crianças com necessidades educacionais especiais que não tenham condições de participar dos processos de inclusão no ensino regular (BUENO, 2004, p. 142).

Cabe ressaltar que o objetivo da formação específica na área de Educação Especial não é apenas tornar o indivíduo

especialista, mas possibilitar aos professores conhecimentos e saberes suficientes para que eles possam oferecer aos estudantes uma educação mais condizente com as suas reais necessidades e possibilidades. Acredita-se que isso poderá facilitar a apropriação do conhecimento por parte do público-alvo da Educação Especial e permitirá que o professor do campo atue de forma consciente.

A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contempla em seu artigo 18:

§ 1º são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: § 2º são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, é essencial que os sistemas de ensino propiciem aos professores uma formação que os possibilite ter uma visão ampla da Educação Especial, não apenas voltada para o conhecimento das diversas deficiências, transtornos, habilidades, superdotação, mas que dê a eles subsídios suficientes para uma ação pedagógica que minimize as dificuldades e maximize as potencialidades e habilidades dos alunos.

A resolução CNE/CEB n. 2 também deixa claro que os professores que irão atuar com o público-alvo da Educação Especial precisam ter em sua formação conteúdos relacionados à Educação Especial e que eles sejam adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II –flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV –atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL,2001).

Porém, é essencial que a formação de professores, inclusive daqueles que irão atuar na Educação do Campo, seja pensada como um todo, de forma ampla, oferecendo aos docentes maiores possibilidades para uma ação pedagógica mais significativa,

segura e eficaz. Isso não significa somente a formação específica na área de Educação Especial, ou seja, a especialização, mas que os professores tenham a possibilidade de participar de formação continuada, de cursos para apropriar-se de conhecimentos suficientes para a sua ação pedagógica.

Cabe mencionar que, além de conhecimentos na área de Educação Especial, o professor que irá atuar na Educação do Campo necessita entender e vivenciar a realidade desse espaço, pois as pessoas que vivem e estudam no campo têm suas necessidades, anseios e habilidades específicas. Munarim (2006) frisa que a formação adequada do professor implicará na maneira como a escola do campo será organizada.

O autor também elucida que não existe um perfil definido para o profissional da Educação do Campo, afirmando que este deve ser coerente com a perspectiva atual que essa modalidade de ensino vem construindo, ou seja, assentar-se em princípios das ciências da educação e considerar as especificidades do campo.

Por isso, faz-se necessário que a formação seja pensada de forma ampla, permitindo ao professor uma ação pedagógica consciente, na qual ele possa sentir-se seguro para atuar com todos os estudantes, independentemente de sua etnia, cultura, deficiências, transtornos, habilidades e dotações. Concorde-se com Bueno (2011), quando enfatiza que a formação dos professores que irão atuar com o público-alvo da Educação Especial precisa ser ampla, propiciando ao professor uma visão do todo.

METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo apresentado foi realizado em duas escolas da Educação do Campo da rede estadual de ensino no município de Boa Vista, Roraima, com três professores de matemática participantes voluntários da pesquisa. Os professores são efetivos e seletivados. A pesquisa foi desenvolvida mediante a realização de questões semiestruturadas.

A perspectiva teórico-metodológica da investigação teve como base o materialismo histórico-dialético, que, segundo Saviani (2012, p. 76), refere-se à “[...] compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]”. Para Triviños (2012), o materialismo histórico-dialético é:

[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana [...] (Triviños, 2012, p. 51).

Triviños (2012) afirma que o processo de desenvolvimento da pesquisa de cunho materialista apresenta a “contemplação viva” do fenômeno, a “análise do fenômeno” e a “realidade concreta do fenômeno”. Nessa perspectiva, a pesquisa apoiou-se

nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, a qual dá suporte para o desenvolvimento deste estudo.

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem em estudos marxistas, “[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico [...]”, uma teoria que surgiu mediante a emergência de um movimento pedagógico com características específicas que enquanto movimento pedagógico “[...] veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante [...]” (SAVIANI, 2012, p. 11). Para Saviani (2012, p. 120), a “[...] educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada [...]”.

O autor ainda esclarece que a pedagogia histórico-crítica é “[...] uma teoria em construção que se desenvolve coletivamente, com o concurso de um conjunto cada vez mais amplo de participantes e estudiosos [...]” (SAVIANI, 2017, p. 720). Assim, a pedagogia histórico-crítica é considerada uma teoria atual. Uma boa afirmação...

É notória a relação que há entre a pedagogia histórico-crítica e a realidade escolar, pois a concepção histórico-crítica surgiu a partir “[...] de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais [...]” (SAVIANI, 2012, p. 80). Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica empenha-se em defender a especificidade da escola, ou seja, destaca que a função dela é pedagógica, que deve enfatizar a construção do conhecimento e do saber sistematizado, pois mediante a isso é que se define a educação escolar (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012, p. 91) deixa claro que “[...] A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. Entende-se que a formação dos professores é essencial para o trabalho docente, para a ação pedagógica do professor. Diante dessa concepção e entendimento, questionou-se: qual a formação dos professores de matemática das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, na área de Educação Especial?

A pesquisa em tela foi desenvolvida em duas escolas da Educação do Campo, com três professores de matemática (denominados aqui de PM1, PM2, PM3), todos atuando voluntariamente no processo de pesquisa. Os participantes são professores efetivos e seletivados da educação básica da rede estadual de ensino do município de Boa Vista, com os quais se realizaram entrevistas individuais, semiestruturadas. Cada entrevista durou, em média, trinta minutos.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima (UERR), sendo aprovado mediante Parecer n. 769023173.0000.5621. O convite à participação foi feito e firmado mediante a concordância e assinatura no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participaram da pesquisa professores que ministram a disciplina de matemática e que estavam atuando com o público-alvo da Educação Especial. Os participantes foram selecionados considerando a disciplina de matemática por possuírem uma carga horária maior que as demais, o que promove mais tempo de contato com os alunos e, pelo menos em tese, maiores

possibilidades de conhecer as necessidades e anseios desse público diante da escolarização.

Em relação ao fato de se ter um número reduzido de entrevistados, o que poderia gerar questionamentos quanto à validade do estudo, Turato (2003) enfatiza:

[...] se queremos estudar os sentidos e significações que certos fenômenos têm para as pessoas ou para a sociedade, recorreremos a estudos em profundidade dos elementos que objetivamos (com amostras em que a “pré-ocupação” com número não faz sentido) (TURATO, 2003, p. 375).

Nesse sentido, buscou-se aprofundar o olhar sobre as perspectivas desses docentes, com o resultado apresentado no próximo tópico.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA, RORAIMA

A matemática está presente em nosso dia a dia e, por isso, é relevante que cada indivíduo compreenda sua importância, sua essência. Nesse sentido, o ensino desse componente curricular precisa ser significativo e prazeroso, pois assim os estudantes, inclusive os caracterizados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, poderão entender as reais funções e utilizações da matemática na vida cotidiana, na escola, no trabalho e na sociedade. Aqui, entende-se ser essencial para os professores de matemática a apropriação

de conhecimentos no campo específico da área, mas também de aspectos didático-pedagógicos do ensino dessa disciplina para todos os estudantes, incluindo-se aí, evidentemente, o público-alvo da Educação Especial.

Moreira e Manrique (2013) afirmam:

[...] os professores que ensinam Matemática, e que estão diretamente envolvidos com o aluno especial e com a Educação Especial em geral, precisam estar mais bem preparados para lidarem com alunos com NEE, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito (MOREIRA; MANRIQUE, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, a escola e seus profissionais, incluídos aí os professores, precisam buscar metodologias variadas para propiciar a escolarização dos estudantes, sejam eles caracterizados ou não com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Cerconi e Martins (2014) assim se pronunciam:

A Matemática é muitas vezes uma disciplina ministrada basicamente mediante a exposição de conceitos, leis e fórmulas, de maneira desarticulada, sem um significado real para os alunos. Enfatiza a utilização de fórmulas, em situações artificiais, deixando o aluno perdido num “mar” de informações, que para ele não tem significado algum,

desvinculando a linguagem matemática que essas fórmulas representam de seu significado efetivo (CERCONI; MARTINS, 2014, p. 2).

No sentido de romper com esse processo, entende-se que o papel do professor de matemática é propiciar aos estudantes um ensino significativo, dinâmico, que esteja em conformidade com sua realidade e necessidades. Cerconi e Martins (2014, p. 3) ressaltam ainda que o professor não deve insistir “[...] na solução de exercícios repetitivos e exaustivos, pretendendo que o aprendizado ocorra pela mecanização ou memorização e não pela construção do conhecimento através das aptidões adquiridas”.

Em relação à formação dos docentes participantes da pesquisa, verificou-se que todos os três professores eram formados na área de matemática. Além disso, constatou-se que um deles era especialista em mídias na educação, outro cursavagestão escolar e o terceiro deles era mestre na área de matemática.

Diante do exposto e visando verificar se os professores tinham formação na área de Educação Especial, foi questionado se teriam participado de formações na área de Educação Especial nos últimos três anos? O estabelecimento desse período deu-se em virtude de se considerar a relevância da formação continuada no processo de trabalho docente. Em resposta, os três afirmaram não ter participado de nenhum curso nos últimos três anos. Além disso, PM1 e PM3 ressaltaram não ter formação para atuar com o público-alvo da Educação Especial.

Concorda-se com Martins (2011, p. 52), quando afirma que “[...] há necessidade – entre outros aspectos – de um investimento mais substancial na formação dos docentes para atuar, de maneira adequada, frente a diversidade do alunado”. Assim, com o objetivo de compreender como os professores se sentiam diante da escolarização dos estudantes, foi questionado “sese sentiam seguros em trabalhar com o público-alvo da Educação Especial?”

Em resposta, PM1 declarou: “Não me sinto seguro ao trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula, e às vezes os deixamos isolados, sozinhos, pois eu não me sinto preparado para trabalhar”. De outro modo, PM2 afirmou ter segurança ao trabalhar com os alunos, considerando sua formação, estudos e leituras. PM3 enfatizou que não trabalha com o aluno, explicando:

[...] se tivesse curso na área até poderia trabalhar, pois eu não posso fazer duas coisas ao mesmo tempo; por exemplo, se eu tivesse material didático só para aquele aluno, mas eu acredito que ele já tem professor que fica do lado dele, que é o professor de apoio permanente. No meu caso, eu não tenho capacidade para trabalhar com esse aluno, eu posso apenas conversar, orientar o professor em algumas situações, pois eu não tenho nenhum curso. Como é que eu posso trabalhar com esse aluno?

Observou-se que, apesar de os três professores não terem formação na área de Educação Especial, um deles afirmou ter segurança ao trabalhar com esse público-alvo. De outro modo,

PM1 e PM3 afirmaram não se sentir preparados para atuar com os estudantes. Torres e Mendes (2018, p. 18) ressaltam que os professores “[...] não foram preparados para ensinar tais alunos e não poderão contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, mais justa e menos desigual”. Nesse sentido, percebe-se quão relevante é a formação na área de Educação Especial, pois assim os professores terão maiores possibilidades de contribuir para o processo de escolarização dos estudantes.

Com o intuito de compreender melhor a realidade dos professores das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista, resolveu-se destacar aqui o diálogo com PM3, que justifica o porquê de não ter participado de cursos de formação nos últimos três anos.

A questão toda é que nós professores estamos sobrecarregados, e arrumar tempo e fazer um curso como este é complicado. Já que estamos gravando, eu acredito que a escola tem que parar uma semana ou duas semanas só para a realização deste curso, por exemplo o pessoal da Educação viria aqui e ministraria o curso na escola [...] (PM3).

A fala do professor evidencia a dificuldade de os professores da Educação do Campo das escolas estaduais do município de Boa Vista estarem em formação, uma vez que não são liberados de suas funções para participar de cursos, palestras e seminários. Além disso, verificou-se que os três professores trabalhavam em dois turnos, em escolas do campo e da cidade, dificultando ainda mais a participação deles em cursos de formação continuada.

Caiado, Martins e Antônio (2009) observam que refletir acerca da formação de professores implica entender as tensões, os desafios e conflitos que ocorrem no dia a dia da escola.

Outro aspecto que precisa ser mencionado é o fato de se entender que a formação deva ocorrer no ambiente da escola. A negação do direito do professor da Educação do Campo à formação específica traz sérias consequências para a ação pedagógica e para o processo de escolarização dos estudantes, e isso é muito mais evidente quando estessão caracterizados como público-alvo da Educação Especial, na medida em que os docentes afirmaram não se sentir preparados para atuar com alunos caracterizados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, Cruz e Szymanski (2013) salientam que os cursos na área de matemática devem enfatizar mais o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação do Campo, sublinhando ainda que os conceitos precisam ser contextualizados para facilitar a apropriação do conhecimento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a Educação Inclusiva deve:

[...] garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular, assegurando entre outras questões [...] Formação de professores para atendimentos educacionais especializados e demais

profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (BRASIL, 2008).

Pode-se notar que a formação na área de Educação Especial na letra da lei não deve ser voltada apenas para os professores que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado, mas a todos os envolvidos no processo de escolarização, e isso inclui os professores de matemática. É imperioso ressaltar que a efetivação do processo de escolarização dos estudantes não depende apenas da formação do professor, é necessário que outros aspectos sejam revistos, disponibilizados e promovidos, como a organização das escolas, dos sistemas de ensino, a acessibilidade, o compromisso do Estado, das escolas e dos professores com a educação, entre outros. Considerando essa perspectiva, os docentes foram indagados sobre como entendiam ser seu papel diante da escolarização do público-alvo da Educação Especial?

Para PM3, “[...] o papel do professor de matemática diante da escolarização dos alunos com deficiência é permitir a inserção do aluno na sala de aula, permitir que o mesmo observe, interaja com a turma”. E PM2 afirmou: “O meu papel é apoiar os alunos em suas dificuldades, e a partir daí ver se eles aprendem alguma coisa”.

Já PM1, ao ser questionado sobre seu papel diante da escolarização dos estudantes, exclamou: “Nossa! Qual é o meu papel diante da escolarização dos alunos? Que pergunta difícil essa!”. Logo em seguida, destacou que em alguns casos os alunos não podem desenvolver-se totalmente e afirmou: “[...] o papel do professor é permitir a socialização, ensinar ele a conviver

com os demais, a se comportar, a compartilhar os sentimentos, a receber os demais colegas”.

Observou-se nas falas dos professores que o entendimento de seu papel no processo de escolarização é permitir a socialização, o apoio nas dificuldades, ensinar a conviver. Observou-se ainda que em nenhum momento foi mencionado especificamente sobre a aquisição de saberes e apropriação do conhecimento. No entanto, é necessário explicitar que o papel da escola é permitir que os estudantes se apropriem de saberes.

Saviani (2012, p. 14) afirma que “[...] o conteúdo fundamental da escola elementar é ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”. Isso deixa claro que o público-alvo da escola de maneira geral precisa ter acesso aos saberes, e não apenas ser socializado.

Santos, Siems e Matos (2019, p. 13) afirmam que, diante da escolarização dos estudantes, inclusive dos caracterizados com deficiência, é papel do professor possibilitar a “[...] a apropriação do conhecimento mediante um currículo que contemple a realidade social dos estudantes”.

Apesar de PM1 ter destacado a relevância da socialização, do aprender a conviver, entende-se que isso não é suficiente para o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, pois, assim como os demais, eles necessitam ter acesso ao conhecimento, têm direito de ser alfabetizados e letrados. Portanto, cabe ao professor, inclusive ao de matemática, propiciar a esses estudantes a apropriação do conhecimento, e não somente permitir a socialização, embora isso também faça parte do processo.

E imperioso ressaltar que, além da falta de formação na área de Educação Especial, foi diagnosticado que as escolas estaduais da Educação do Campo do município de Boa Vista não ofereciam aos professores condições de trabalho para a ação pedagógica, para a efetiva escolarização do público-alvo da Educação Especial. Santos (2018, p. 161) destaca:

O Estado tem a obrigação de ofertar ao público-alvo da Educação Especial condições de acesso, permanência e de aprendizagem considerando as especificidades dos alunos, sejam eles típicos ou atípicos, além disso, deve oferecer condições dignas de trabalho aos professores.

Em referência a alunos típicos ou atípicos, considera-se a perspectiva de Lepre (2008), que define atípico o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos motores e/ou prejuízos quando comparadas com outras da mesma faixa etária. Assim, estudante atípico refere-se àquele que apresenta deficiência em seu desenvolvimento, seja ele físico ou motor.

No atendimento a esses estudantes, entende-se que a formação inicial e continuada é essencial para que os professores atuem de forma consciente, significativa e contextualizada com as reais necessidades do público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que isso pode possibilitar aos professores maiores condições para sua ação pedagógica, para o processo de escolarização dos alunos caracterizados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e para amenizar a exclusão no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar a formação dos professores de matemática das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, Roraima, na área de Educação Especial. A análise da formação consistiu em compreender os desafios dos professores diante da escolarização do público-alvo.

A pesquisa evidenciou que os três professores entrevistados eram formados na área de matemática, fator este que poderia oportunizar aos estudantes um ensino com teor mais científico, significativo e dinâmico, uma vez que tinham formação e conhecimento na área em que atuavam. Apesar de os professores terem formação em sua área de atuação, foi possível verificar que não tinham participado de formação na área de Educação Especial, tampouco haviam participado de cursos nessa área nos últimos três anos. A maioria afirmou não ter segurança para atuar com o público-alvo e almejava mais conhecimentos na área de Educação Especial.

É importante frisar que a formação não é o único caminho para permitir o processo de escolarização dos estudantes público-alvo em escolas do campo, é necessário também que os professores tenham recursos materiais para o desenvolvimento de sua ação pedagógica. Assim, é urgente que a escola ofereça aos estudantes o acesso, a permanência e a aprendizagem, o que implica não apenas estar matriculado, mas de fato ter seus direitos de acesso aos saberes escolares efetivados.

Nessa linha de pensamento, considera-se que a formação acadêmica é essencial no processo de escolarização do

público-alvo da Educação Especial, pois essa condição promove aos professores maior possibilidade de atuar de forma mais segura, consciente, favorecendo que oportunizem aos alunos a apropriação do conhecimento. O estudo de Caiado, Martins e Antônio (2009, p. 631) corrobora tal ideia mostrando que professores apontam a formação docente como a principal sugestão na construção da escola na perspectiva inclusiva.

Diante dos resultados apontados neste estudo, nota-se quão grande é o desafio da realização de futuras pesquisas sobre a formação de professores na área de Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, para assim termos a realidade social das escolas em sua totalidade no estado. Acredita-se que a escolarização do público-alvo da Educação do Campo é um desafio necessário para os professores, e a ação pedagógica desses docentes pode ser aprimorada pela formação na área de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out.1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 2 jul. 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTÔNIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Maringá, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-30. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Campo**. Políticas públicas: educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-271.

CERCONI, F. B. M.; MARTINS, M. A. Recursos tecnológicos no ensino de matemática: considerações sobre três modalidades. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4., 2014, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: SINECT, 2014. Disponível em: <http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-matematica/01409358155.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CRUZ, J. Z. S.; SZYMANSKI, M. L. S. Ensino da matemática nas escolas do campo de Cascavel: articulação entre matemática e cotidiano discente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 29 set./ 2 out. 2013.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-64.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão. Bauru: MEC; FC; SEE, 2008.

LOPES, S. L. Formação de professor e práticas educativas do/no campo: algumas reflexões. In: SANTOS, A. (org.). **Práticas educativas em Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017. p. 121-148.

LOPES, S. L. A prática pedagógica na Educação do Campo com foco na formação profissional. In: LOPES, S. L. (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 76-105.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K.R. M. (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação; CDV; FACITEC, 2011. v. 1. p. 51-63.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Que representações professores que ensinam matemática possuem sobre o fenômeno da deficiência? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPed, 29 set./ 2 out. 2013.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Dossiê: Educação no Campo. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/19/pdf_1. Acesso em: 9 set. 2016.

NEVES, P. F. A. C.; ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciados.

In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz do Maranhão. **Anais** [...]. São Luiz do Maranhão: ANPEd, 2017. GT15 “Educação Especial”, pôster 708. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entity_reference_filter=27. Acesso em: 20 out. 2017.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. [S.l.:s.n.]: 2011. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campopoliticas/educacao-campo-politicas2.shtml>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 711-725, out./dez. 2017.

SANTOS, E. R. A. **Escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, RR**. 2018. 188 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima, Roraima, 2018.

SANTOS, E. R.; SIEMS, M. E. R.; MATOS, M. B. A concepção dos professores de matemática da Educação do Campo sobre a escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual. *In*: GUILHERME, W.D. **Contradições e desafios na educação brasileira 3**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 3. p. 1-16.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de educação inclusiva.** Juiz de Fora: UFJF, 2008.

TORRES, J.; MENDES, E. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista InsignareScientia**, Cerro Largo, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa nas ciências sociais.** 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** Petrópolis: Vozes, 2003.



CAPÍTULO 5

PANORAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

Jonilde Lima da Silva¹

Emerson Daniel de Souza Targino²

Leila Maria Camargo³

Sérgio Luiz Lopes⁴

1 Jonilde Lima da Silva - Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Especialista em Educação na Cultura Digital pela UFRR (2015). Professor dos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR, Mestrando Acadêmico em Educação (UERR), E-mail: prof.limadasilva@gmail.com

2 Emerson Daniel de Souza Targino- Bolsista da CAPES, Mestrando acadêmico em Educação- UERR, Graduado em Pedagogia pela UEA, E-mail: Emersontargino2011@gmail.com;

3 Leila Maria Camargo - Professora da Universidade Estadual de Roraima-UERR e da Rede Pública do Ensino do Estado. Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Pós-doutorado junto à UFPA/PROCAD/AMAZÔNIA. E-mail: apolium522@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>/Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1164247528627171>

4 Sérgio Luiz Lopes - Professor na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFRR e da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em colaboração com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemológicas do professor do/no campo (FPEC). E-mail: sergio.luiz@ufr.br.

INTRODUÇÃO

O artigo faz um mapeamento dos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do/no Campo no Território Brasileiro, no período de 2002 a 2020. É fruto das indagações da disciplina “Educação do Campo e interculturalidade”, do Mestrado em Educação da UERR/IFRR, sobre a situação atual do desenvolvimento dos cursos de formação de professores no país, em especial da oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do/no Campo no Brasil

O trabalho objetiva traçar um panorama da Educação do Campo no país, No que trata a oferta desta modalidade Os dados aqui apresentados são oriundos de coleta no banco de dados do E-mec⁵. Além dos indicadores, buscamos também, identificar os cursos regulamentos no país com característica de “licenciatura” e “Educação do Campo”, com destaque as

5 Data de acesso – 12/12/2020, <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> (regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. Os dados dos cursos de Especialização possuem natureza declaratória, pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no Cadastro, nos termos da legislação (Art. 29, PN nº 21/2017).

especializações com o descritor “Educação do Campo”, por região e nas modalidades presencial e a distância.

O texto se estrutura em três partes, sem considerar a introdução. Na primeira, contextualizamos de forma sucinta as lutas que marcaram historicamente a Educação do campo por uma escola específica do/no campo. Na segunda apresentamos os caminhos teóricos metodológicos. E, por fim, apresentamos os dados levantados de maneira que são apresentados na forma de quadros e tabelas e mapas para melhor efeito didático.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: MUITA LUTA E MUITOS CAMINHOS PARA CONQUISTA DO DIREITO A UMA ESCOLA ESPECÍFICA E PLURAL

Quando falamos em educação no Brasil, especialmente da educação popular⁶ e da luta por uma escola pública e de qualidade, não podemos deixar de mencionar que as conquistas obtidas até hoje, são fruto de luta, de muita luta de trabalhadores e movimentos sociais, de Norte a Sul, Leste a Oeste do Brasil e não vieram de graça.

Freire (1995), em entrevista ao também educador Neidson

6 Aqui lembramos que a educação popular contribui para a efetivação do debate sobre Educação do Campo; ambas efetivam a formação humana a partir de um trabalho de busca da humanização dos sujeitos, que é necessária porque o ser humano, diferentemente dos demais seres, é um ser inacabado. Como nos lembra Brandão (2012, p. 98), “A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”. A educação popular constrói os saberes de maneira, vicinais e de troca de saberes imersos em outras práticas sociais (da vida cotidiana na roça até atividades organizadas no espaço escolar).

Rodrigues à Revista *Presença Pedagógica*, chamava a atenção para o fato de que saúde e educação no Brasil jamais serão prioridade sem luta. Dizia Freire (1995, p. 12):

É preciso que decidamos, enquanto um concerto de nação inteira, que é fundamental que a educação e saúde sejam prioridades. Sem briga, não vão ser nunca. É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência [...]

Assim, quando hoje falamos da pós-graduação em educação no campo, é preciso reconhecer o protagonismo, o suor, o trabalho e a persistência dos trabalhadores(as) do campo e de movimentos sociais e camponeses por esta conquista. Foram muitos os caminhos percorridos, pós Constituição de 1988, com a oferta de cursos de alfabetização, a histórica I Conferência em Luziânia, Goiás, em junho de 1998, até a consolidação das escolas do/no campo, à pós-graduação.

Como observam Molina e Sá (2012):

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação.

O conceito de Educação do Campo germinado nos anos de 1990, (CALDART, 2012), foi formulado para contrapor o conceito de Educação rural, cuja escola oferecida aos sujeitos do campo desconsiderava suas realidades e desconstruía seus

pertencimentos, a partir de um currículo de cunho urbanocêntrico. Assim, como explica Caldart (2012, p. 260):

[...] 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 [...]

Foi neste contexto de luta que os movimentos sociais do campo foram forjando o direito a uma Escola do/no Campo da educação infantil a universidade. De 1998 a 2012, podemos constatar que a conquista dos territórios educacionais pelo movimento do campo foram significativas.

Em 2012, as graduações de licenciatura de Educação no campo (LEDoC), passam a integrar um amplo programa do MEC, iniciado em 2013, com intuito de promoção das políticas de Educação do Campo. Sendo assim, políticas de formação de educadores, por meio das articulações dos movimentos e mobilizações sociais em todo território nacional, foram conquistando espaço e por meio do Decreto nº 7.352/2010, o MEC passou a estabelecer a Política Nacional de Educação do Campo.

Houve assim, a ampliação das ofertas de graduação em Educação do Campo no território nacional, segundo Medeiros, Moreno, Batista (2020):

Com o PRONACAMPO, pode-se dizer que ocorreu a consolidação da expansão/ territorialização nacional dos cursos de LEDoC, com a implementação de 40 cursos, executados por 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), distribuídos entre capitais e municípios do interior de 17 estados brasileiros, mais o Distrito Federal (INEP, 2017), alcançando todas as cinco regiões do país. (MEDEIROS, MORENO, BATISTA, 2020, p. 8)

Constata-se, a partir de então, um aumento em torno de 63% de cursos de graduação em Educação do Campo no território nacional distribuídos por 27 estados e o Distrito federal, através do programa LEDoc. A figura 1 apresenta o quadro, conforme informações de Medeiros, Moreno e Batista (2020):

Figura 1 – Municípios de realização dos cursos do PRONERA por nível (1998-2011)



Fonte: Medeiros, Moreno e Batista (2020) apud IPEA, 2015.

É possível observar que entre 1998 a 2011, houve uma grande expansão da oferta de Educação do Campo em diferentes modalidades de ensino, como EJA, Ensino médio e Ensino superior. Ainda de acordo com Medeiros, Moreno, Batista (2020, p. 5)

“No período de 1998 a 2011, o PRONERA promoveu no país 320 cursos, sendo 167 de EJA (Educação de Jovens e Adultos) fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior.” Articulados com universidades públicas, os movimentos sociais conquistaram espaço e foram ocupando estes territórios, promovendo amplos debates e contribuindo na elaboração de projetos educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino educacional, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior que ofertaram Licenciatura em Educação do Campo, a partir dos editais 2008 e 2009- SECADI/MEC – PROCAMPO

REGIÃO	UNIVERSIDADES	ESTADOS
Centro-Oeste	UNB	Distrito Federal
Nordeste	UFS, UFPI, UNEB, UFBA, UECE, URCA, UFPE, AESET, UNIVASP, CESA, UFMA, IFMA, UFCC, UNEAL	Sergipe, Piauí, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba e Alagoas
Norte	UFPA, IFPA, UNIR, UNIFAP, UFRR	Pará, Rondônia, Amapá e Roraima
Sudeste	ISES, UFES, UNIMONTES, UFMG, UFVJM, INFNET, UNITAU	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo
Sul	UNICENTRO, UNIOESTE, UFTPR, UFSC	Paraná e Santa Catarina

Fonte: Medeiros, Moreno e Batista (2020) apud SECAD, 2012

No quadro 1 é possível visualizar as instituições que apresentaram propostas para os editais de 2008 e 2009 do SECADI/

MEC, para ofertar cursos de Licenciatura do Campo, a partir de então.

Os dados do PRONACAMPO de 2012, apresentados por Medeiros, Moreno e Batista (2020), no quadro 2, Podemos observar o crescimento da Modalidade de Educação do Campo pelas instituições de ensino superior.

Quadro 2 – Distribuição Nacional das IFES que ofertam a LEdoC via PRONACAMPO (Edital 02/2012, SECADI/MEC)

REGIÃO	UNIVERSIDADES	ESTADOS
Centro-Oeste	UNB, UFG, UFMS e UFGD	Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul
Nordeste	UFPI, UFRB, IFMA, UFMA e UFRSA	Piauí, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte
Norte	UFPA, UNIR, UFRR, UNIFAP, UFT e UNIFESSPA	Pará, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins
Sudeste	UFF, UFES, UFRRJ, UFVJM, UFTM	Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais
Sul	UFRGS, FURG, UFSC, UTFPR, UNIPAMPA, UFFS e IFFarroupilha	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul

Fonte: Medeiros, Moreno e Batista (2020) apud INEP, 2017.

Todavia, como observam os pesquisadores citados, os primeiros editais de 2008 a 2009, não possibilitavam a continuidade da oferta de graduações LEdoC. Tal fato, favorecia a descontinuidade da oferta, o que só vai ser corrigido a partir de editais de 2012. De acordo com Medeiros, Moreno, Batista (2020,

p. 7), esse edital “previa a continuidade da oferta do curso com apoio financeiro ao longo de três anos e dentro de uma perspectiva de política estruturante de formação de educadores”.

Assim, verificamos que a ampliação da oferta da Educação do campo em diferentes modalidades de ensino, reforçam o papel e a importância das mobilizações em prol desta luta nas diversas regiões do Brasil. No tópico a seguir, vamos discutir o panorama da Educação do Campo no que se refere a oferta de cursos *Lato Sensu*, que é o foco desta discussão.

MAPEAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU NO BRASIL DE 2002 A 2020

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê em sua Meta 16, a formação continuada e a pós-graduação dos professores da educação básica. Preconiza formar em nível de pós-graduação, 50% dos docentes de educação básica e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada, até o final de 2024, último ano de vigência do plano.

O país tem 2.189.005 de professores na Educação Básica, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo os dados apresentados pelo Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020, apontam que:

O crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu particularmente à titulação em nível de especialização.

Em 2019, 37,9% dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 2,8% mestrado e 0,6% doutorado (INEP, 2020, p. 73)

Os dados não apresentam categorias das modalidades de educação, como EJA, Educação do Campo e Educação Indígena, entre outras. Outra informação apresentada é o “crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu particularmente à titulação em nível de especialização.” (INEP, 2020, p. 73). Entretanto, foi apresentado a questão da desigualdade na formação de professores:

Em 2019, houve uma maior proporção de professores pós-graduados que lecionam em escolas nas regiões urbanas (42,9%) do que nas rurais (35,2%). Não obstante, a distância entre esses percentuais vem diminuindo ao longo do período analisado (de 11,9 p.p. em 2013 para 7,7 p.p em 2019) (INEP, 2020, p. 73)

Foi no intuito de reconhecer a importância da Educação do Campo que buscamos conhecer o panorama desta modalidade *Lato Sensu*, ofertada no país e a distribuição atual dos cursos oferecidos neste campo de conhecimento. Metodologicamente optamos pela pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.

Segundo Gil (1999), têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

O levantamento dos dados foi realizado em uma busca no site do E-mec , atendendo os seguintes critérios: identificar os cursos regulamentados no país, com característica de “licenciatura” e “Educação do campo”. Por meio destes, encontramos o registro de 66 cursos, entre ativos e inativos, em instituições públicas e privadas.

Quando afinamos mais a busca com o descritor “Educação do campo”, encontramos encontrados 181 cursos cursos, entre ativos e inativos, além dos que foram aprovados e estão em processo de implementação em suas IES. Nesse sentido, optamos por analisar esses dados, em razão de terem maiores quantitativos e de não possuírem limitações, além da palavra chave de “Educação do Campo”.

Para o tratamento dos dados, utilizamos o Programa Microsoft Excel, pela facilidade que o software apresenta na construção de banco de dados, como a classificação por região e além dos cálculos de vagas a identificação de cursos ativos e desativados. Outro instrumento utilizado para ilustrar o mapeamento, foi utilizado o Adobe Photoshop, que criou a visualização dos cursos pelo território brasileiro.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve dados de domínio público, sem envolvimento de seres humanos, não houve necessidade da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)-UERR, que de acordo com as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Res. CNS 466/12).

A pesquisa dos dados se deu em dois momentos: levantamos os dados das instituições públicas, num primeiro levantamento e num segundo momento os dados das instituições privadas sem fins lucrativos. O Gráfico 1, apresenta a distribuição da oferta dos cursos *Lato sensu*, ofertados pelas instituições públicas.

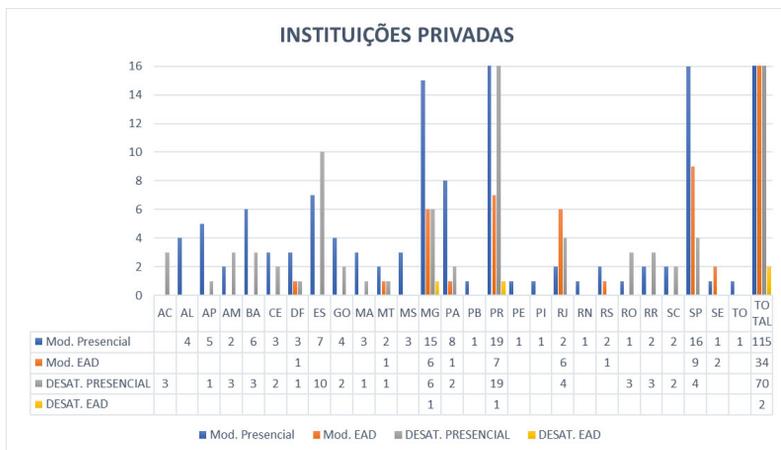
Gráfico 1 – Distribuições das especializações pelo território Brasileiro dos cursos com nomenclatura em “Educação do Campo” nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas



Fonte: Mapa elaborado pelos autores do artigo – 2021.

Já o Gráfico 2, apresenta os cursos ofertados por institutos de ensino superior privados-IES.

Gráfico 2 – Distribuições das especializações com nomenclatura em “Educação do Campo” nas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas

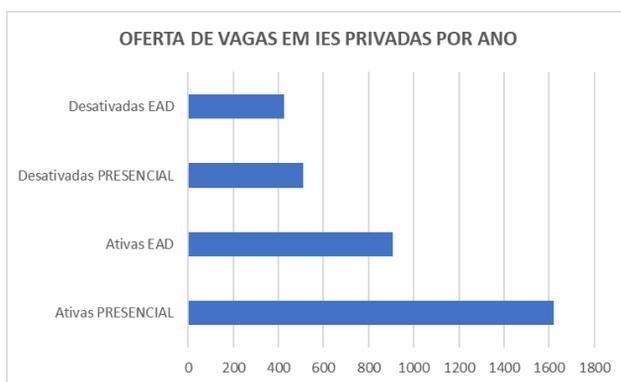


Fonte: Mapa elaborado pelos autores do artigo – 2021.

Pelo mapeamento realizado, pudemos identificar no ano de 2020, 164 cursos com status ativo de pós-graduação *lato senso* com área de concentração da Educação, com a nomenclatura total ou parcial em “Educação do Campo”, entre a modalidade presencial e EAD, desses 35 cursos equivale a 21.34% a oferta pelas universidades públicas, contra 129 cursos equivalente a 78.66% oferecidos nas unidades particulares do território brasileiro. Também identificamos no mapeamento que somente o estado do Acre não possui nenhum curso ativo de especialização em Educação do Campo registrado no E-mec, tanto por parte da instituição pública quanto privada, os últimos cursos foram ofertas por instituições privadas que atualmente se encontram desativadas.

No que trata a oferta de vagas por ano, tanto em instituições públicas quanto privadas, podemos constatar que a oferta de vagas ainda é maior nas instituições públicas, conforme se pode observar no gráfico 3.

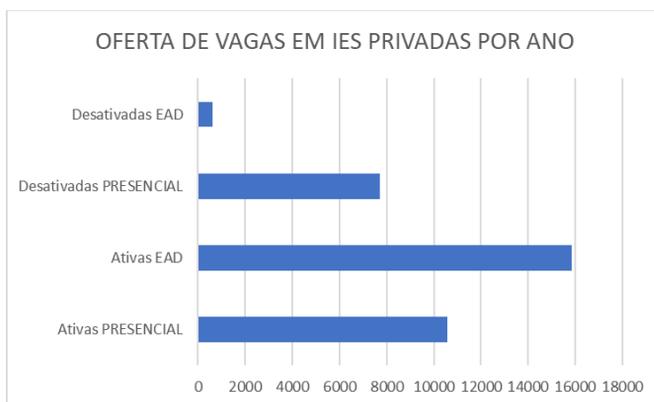
Gráfico 3 – Quantidade de vagas ofertadas por ano e a quantidade de vagas desativadas em IES públicas



Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

É notório identificar que as instituições públicas ainda concentram uma grande quantidade de ofertas de cursos na modalidade presencial. Todavia, observa-se a diminuição paulatina de vagas na modalidade.

Gráfico 4 – Quantidade de vagas ofertadas por ano e a quantidade de vagas desativadas em IES privadas



Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Em relação as instituições privadas observamos no gráfico 4 um grande avanço na oferta de cursos na modalidade EAD, com significativa perda de vagas na modalidade presencial. Isso possibilita um questionamento: de que forma estão sendo ofertados estes cursos? Ao compararmos as instituições públicas e as privadas notamos que as IES públicas não correspondem a 1/3 da quantidade de vagas ofertadas pelas instituições particulares no Brasil. Logo, as instituições privadas detém o maior número de vagas em território nacional.

Em busca de um panorama mais geral, apresentamos a seguir tabelas que demonstram a oferta geral de cursos por região, com seus anos de início, a carga horária dos cursos e a quantidade de vagas ofertadas por ano, como debatido anteriormente.

Tabela 1 – Cursos de especialização regulamentados no Norte pelo MEC, com status ativos, com área de conhecimento na Educação do Campo

NORTE						
UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SIGLA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	DATA DE INÍCIO
AC	Pública Federal	UFAC	Educação Presencial	420	15	2019
AM	Pública Federal	IFAM	Educação a Distância	465	90	2014
AM	Pública Federal	IFAM	Educação a Distância	435	50	2013
PA	Pública Federal	IFPA	Educação Presencial	420	40	2012
PA	Pública Federal	IFPA	Educação Presencial	700	50	2018
PA	Pública Federal	IFPA	Educação Presencial	380	60	2020
PA	Pública Federal	UFPA	Educação Presencial	500	50	2017
PA	Pública Federal	IFPA	Educação Presencial	790	35	2010
PA	Pública Federal	IFPA	Educação Presencial	400	40	2020
PA	Pública Federal	UFPA	Educação Presencial	520	40	2018
TO	Pública Federal	UFT	Educação Presencial	360	100	2014
TO	Pública Municipal	ESEA	Educação Presencial	480	50	2016

Observação: estados que não possuem especializações ativas (AP, RR, RO)

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Na região Norte foram identificados 12 cursos de especialização com ênfase na área de Educação do Campo. Eles apresentam uma variação de 360h a 790h na carga horária, ofertando um total de 620 vagas por ano. Conforme o último censo de 2010, realizado pelo IBGE, cerca de 4.199.945 pessoas vivem nos espaços rurais da região Norte. Entretanto, os estados do Amapá, Roraima e Rondônia possuem somente 587.339 habitantes vivendo em espaços rurais. Nesses estados não há registro de especializações nas universidades públicas, com área de concentração a Educação do Campo, até o momento de levantamento dos dados da presente pesquisa⁷.

Tabela 2 – Cursos de especialização regulamentados no Nordeste pelo MEC, com status ativos, com área de conhecimento na Educação do Campo

NORDESTE						
UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SIGLA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	DATA DE INÍCIO
BA	Pública Estadual	UNEB	Educação Presencial	510	50	2014
BA	Pública Federal	UFSB	Educação Presencial	420	30	2019

7 Esta análise se baseia nas informações prestadas pelo sistema e-mec. No entanto, foi identificado no estado de Roraima a oferta de um curso de especialização não registrado no atual sistema. No período 2014 - 2016, denominado "educação do campo e metodologia de ensino" é fruto de um projeto aprovado pela Universidade Estadual de Roraima no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e inclui a realização de projetos de pesquisa pelos participantes. Os recursos fazem parte do Programa de Ciência e Tecnologia para o Agronegócio do CNPq. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/adiado-o-inicio-das-aula-de-especializacao-educacao-do-campo-da-uerr/>.

BA	Pública Federal	IFBAIANO	Educação Presencial	448	40	2019
BA	Pública Federal	IFBAIANO	Educação Presencial	448	40	2016
MA	Pública Federal	IFMA	Educação Presencial	960	50	2013
PB	Pública Federal	UFPB	Educação Presencial	360	50	2019
PE	Pública Federal	UFRPE	Educação Presencial	600	50	2012
PE	Pública Federal	UNIVASF	Educação Presencial	600	50	2016
PI	Pública Federal	UFPI	Educação Presencial	495	30	2019
RN	Pública Federal	IFRN	Educação Presencial	400	300	2013
AL	Pública Estadual	UNEAL	Educação Presencial	360	50	2019

Observação: Estados que não possuem especializações ativas (CE, SE, AL)

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Na região Nordeste foram identificados 11 cursos de especialização com ênfase na área de Educação do Campo. Os cursos apresentam uma variação de 360h a 960h na carga horária, ofertando um total de 740 vagas por ano. Conforme o censo de 2010 do IBGE, cerca de 14.260.704 pessoas vivem nos espaços rurais da região citada. Entretanto, os estados do Ceará, Sergipe e Alagoas, tem 3.476.109 habitantes vivendo em áreas rurais. Nesses estados não há registro de especializações com área de concentração na Educação do Campo nas universidades públicas, até o momento da realização desta pesquisa.

Tabela 3 – Cursos de especialização regulamentados no Sudeste pelo MEC, com status ativo e área de conhecimento na Educação do Campo

SUDESTE						
UF de Oferta	Categoria Administrativa	Sigla	Modalidade	Carga Horária	Vagas	Data de início
MG	Pública Federal	UFVJM	Educação Presencial	360	40	2016
SP	Pública Estadual	USP	Educação Presencial	640	60	2013

Observação: estados que não possuem especializações ativas (RJ, ES)

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Na região Sudeste foram identificados 2 cursos de especialização com ênfase na área de Educação do Campo. A variação de carga horária observada é entre 360 e 640 horas e a oferta de vagas chega a um total de 100 por ano. Conforme o censo do IBGE de 2010, cerca de 5.668.232 pessoas vivem nos espaços rurais da região Sudeste. Entretanto, nos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, 1.109.170 habitantes vivem em espaços rurais. Não há nesses estados o registro de especializações nas universidades públicas até o presente momento, com área de concentração a Educação do Campo.

Tabela 4 – Cursos de especialização regulamentados no Sul pelo MEC, com status ativos, com área de conhecimento na Educação do Campo

SUL						
UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SIGLA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	DATA DE INÍCIO
PR	Pública Estadual	UNIOESTE	Educação Presencial	472	40	2014
PR	Pública Federal	UFPR	Educação a Distância	360	416	2009
PR	Pública Federal	UFPR	Educação Presencial	440	50	2018
RS	Pública Federal	UFSM	Educação Presencial	520	50	2013
RS	Pública Federal	Farroupilha	Educação Presencial	380	35	2015
RS	Pública Federal	UNIPAMPA	Educação Presencial	495	30	2020

Observação: estados que não possuem especialização ativas (SC)

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Na região Sul foram identificados 6 cursos de especialização com ênfase na área de Educação do Campo, com uma variação de 360 a 520 horas na carga horária, ofertando um total de 621 vagas por ano. Conforme o último censo do IBGE de 2010, cerca de 4.125.995 pessoas vivem nos espaços rurais da região Sul. No entanto, o estado de Santa Catarina 1.000.523 habitantes vivem em espaços rurais. O estado não possui registro

de especialização com área de concentração na Educação do Campo, nas universidades públicas até o momento da realização dessa pesquisa.

Tabela 5 – Cursos de especialização regulamentados no Centro Oeste pelo MEC, com status ativos, com área de conhecimento na Educação do Campo

CENTRO OESTE						
UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SIGLA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	DATA DE INÍCIO
DF	Pública Federal	UNB	Educação Presencial	510	40	2013
GO	Pública Federal	UFG	Educação Presencial	600	25	2018
MS	Pública Federal	UFMS	Educação a Distância	360	350	2012
MT	Pública Estadual	UNEMAT	Educação Presencial	500	30	2019

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Na região Centro Oeste foram identificados 4 cursos de especialização com ênfase na Educação do Campo, com uma variação de 360 a 600 horas na carga horária, ofertando um total de 445 vagas por ano. Conforme o último censo do IBGE de 2010, cerca de 1.575.131 pessoas vivem nos espaços rurais da região Centro Oeste.

Tabela 6 – Cursos com status de desativados nas universidades públicas, conforme o site do E-mec

UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	SIGLA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	TOTAL DE EGRESSES
AM	Pública Estadual	UEA	Educação Presencial	430	155	99
CE	Pública Federal	UFCA	Educação Presencial	368	50	0
MG	Pública Federal	UFMG	Educação Presencial	540	0	34
MG	Pública Federal	UFU	Educação Presencial	400	60	38
MT	Pública Federal	UFMT	Educação a Distância	360	275	178
PA	Pública Federal	UFPA	Educação Presencial	1050	25	24
PA	Pública Federal	UFPA	Educação Presencial	1028	30	44
PB	Pública Federal	UFPB	Educação a Distância	375	50	44
PB	Pública Federal	UFPB	Educação a Distância	375	50	44
PB	Pública Federal	UFPB	Educação a Distância	375	50	44
PB	Pública Federal	UFPB	Educação Presencial	360	50	49
PR	Pública Federal	UFFS	Educação Presencial	372	50	17
SC	Pública Federal	IF Catarinense	Educação Presencial	420	40	0
SC	Pública Federal	UFFS	Educação Presencial	500	50	32

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Com os dados tabelados acima, observamos que existiam em 2020, um total de 35 cursos de especializações no território brasileiro. Os cursos eram oferecidos por instituições públicas, com um quantitativo de 2.526 vagas por ano. Entretanto, 33,33%, do total dos 26 estados e do DF, não possuem ofertas de cursos de pós-graduação com ênfase na Educação do Campo, por parte das IES públicas dos estados, são eles: AP, RR, RO, CE, SE, AL, RJ, ES, SC. Apontamos como relevante que habitam nessas regiões uma população rural de 5.273.141 milhões de pessoas, equivalente a 17,7% do total de 29.830.007 habitantes das zonas rurais do Brasil.

Outro fato observado é a quantidade de cursos em modalidades presencial, que representam 31 cursos, em relação aos cursos na modalidade a distância, que somados equivalem a 4 (quatro) cursos. Ademais, as regiões Nordeste e Sudeste não apresentam cursos a distância e os que foram criados estão desativados. Além de identificar, conforme os dados do IBGE-2010, a população rural se concentra na região Nordeste no país.

Os cursos de data de início mais antigos ativos por região são: no norte do estado do Pará no ano de 2010; no Nordeste o estado de Pernambuco no ano de 2012; no Sudeste o estado do São Paulo em 2013; no Sul o estado do Paraná em 2009 e no Centro-Oeste o estado do Mato Grosso do Sul em 2012, sendo que nos dois últimos estados os cursos oferecidos são na modalidade a distância.

O estado do Pará é o que mais oferece curso de pós-graduação na Educação do Campo, com sete cursos em um total de 315 vagas oferta, sendo todos presenciais. Isso acontece

em virtude de que, na Amazônia Paraense, há articulações das instituições com os movimentos sociais e representativos das populações que vivem do trabalho no campo, conforme descreve Hage (2014):

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI, o Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba - MORIVA, a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará - MALUNGU/PARÁ, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará - ARCAFAR/PA, as associações dos extrativistas e populações tradicionais, vêm demarcando o seu espaço de militância, com vistas a impactar na estrutura agrária local e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza (HAGE, 2014, p. 3)

No próximo momento abordaremos os dados levantados das instituições privadas, divididos em 4 tabelas. Devido a quantidade de instituições, elaboramos quadros sínteses para identificar os dados levantados, onde no primeiro, abordaremos os dados divididos por região e suas quantidades. No segundo, os dados indicam os cursos que não identificaram seus estados sede. Já a terceira tabela traz os dados dos cursos desativados por região. No último quadro, cursos que não identificaram suas sedes e estão desativados.

Tabelas 7 – Cursos de especialização em instituições Privada, com status ativos

UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MODALIDADE	VAGAS	DATA DE INÍCIO
AL	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	200	2016
AP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	110	2015
BA	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	50	2014
DF	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	500	2018
ES	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	1145	2002
MG	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	4000	2017
MG	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	330	2017
MT	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	80	2017
MT	Privada sem fins lucrativos	Educação a Distância	100	2020
PA	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	200	2017
PA	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	500	2017
PR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	1810	2012
PR	Privada sem fins lucrativos	Educação a Distância	4470	2013
RJ	Privada sem fins lucrativos	Educação a Distância	1250	2013
RS	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	400	2020

RS	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	40	2017
SE	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	50	2020
SE	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	2000	2017
SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	2150	2012
SP	Privada sem fins lucrativos	Educação a Distância	2940	2015

Fonte: E-mec, tabela elaborado pelos autores 2020.

Tabelas 8 – Cursos de especialização em instituições Privada, com status ativos, sem identificação de sede

UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MODALIDADE	CARGA HORÁ-RIA	VAGAS	DATA DE INÍCIO
AL, BA, SC, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	50	2012
AL, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	450	50	2016
AM, AP, BA, CE, MA, MG, PA, PE, RJ, RS, SP	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	480	1000	2017
AM, BA, RR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	480	500	2019
AP, CE, GO, MA, MG, PA, PB, PR, RN	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	420	100	2019

AP, GO, MA, MT, PA	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	100	2020
BA, MG, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	450	0	2016
BA, MG, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	450	50	2016
CE, DF, GO, MG, PI, SP, TO	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	100	2016
ES, MG, RO, RR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	640	100	2012
ES, PR, RJ, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	520	100	2019
GO, MA, MG, MS	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	200	2017
MG, PR, SC, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	360	200	2014
MG, PR, SP	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	360	400	2016
MG, SP	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	420	500	2020
MS, PR	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	360	50	2012
MS, PR, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	360	60	2013
PA, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	360	60	2019
PR, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	500	2019

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Tabelas 9 – Cursos de especialização das instituições Privadas com status desativados, sem identificação de sede

UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	VAGAS	TOTAL DE EGRESOS	DATA DE INÍCIO
AC, AM, ES, MG, RJ	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	360	1500	3600	2002
AC, AM, ES, MG, RJ	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	384	1500	3600	2015
AC, AM, ES, MG, RJ	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	360	1500	3600	2002
AP, CE, GO, MA, MC, PA, PR	Privada sem fins lucrativos	Educação Presencial	360	100	0	2013
AP, GO, MA, MT, PA, PR, TO	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	100	100	2020
BA, ES, MG, PA, RJ, RO, RR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	480	50	0	2015
BA, ES, RO, RR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	480	100	8	2015
BA, ES, RO, RR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	480	100	0	2017

DF, GO, MG	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	560	500	0	2019
PR, SC	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	420	200	138	2012
PR, SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	480	200	0	2014

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores 2020.

Tabelas 10 – Cursos de especialização das instituições privadas com status desativados

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM STATUS DESATIVADOS					
UF DE OFERTA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MODALIDADE	VAGAS	TOTAL DE EGRESOS	DATA DE INÍCIO DO 1º CURSO NO ESTADO
BA	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	50	50	2013
ES	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	500	275	2015
MG	Privada com fins lucrativos	Educação a Distância	500	140	2018
MT	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	50	0	2016
PR	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	865	343	2012
PR	Privada sem fins lucrativos	Educação a Distância	100	50	2017

SC	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	100	199	2012
SP	Privada com fins lucrativos	Educação Presencial	290	20	2014

Fonte: E-mec, tabela elaborada pelos autores, 2020.

Conforme os dados apresentados pelo E-mec, o primeiro curso de especialização no Brasil, iniciou suas atividades em 2002, em instituições privadas sem fins lucrativos nos estados de (AC, AM, ES, MG, RJ). Conforme os status apresentados pelo E-mec, os cursos estão desativados.

Outras informações observadas são:

- O total de vagas ofertadas nos cursos de especialização em instituições privadas são superiores as Instituições Públicas, um total de 26.435 vagas por ano, contra 2.526 vagas em IES (públicas)
- As universidades privadas possuem o maior número de curso de especializações a distância com 9 cursos autorizados, contra 4 (quatro) cursos das IES públicas.

Com as tabelas apresentadas organizamos o mapeamento de forma visual, para maior esclarecimento e Análise acerca das instituições públicas versus as Instituições privadas no país.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho apresentou o mapeamento e a oferta dos cursos de Educação do Campo no Brasil, na modalidade *Lato Sensu*. Verificamos que a oferta das especializações está concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste do país, além de ser identificada a dominação crescente dos cursos de especialização em Educação do Campo, por parte das instituições privadas do país.

Ao compararmos a evolução das especializações de Educação do Campo entre as IES privadas e públicas, mesmo com constantes movimentos de lutas pelos grupos sociais do campo, profissionais da educação e outros órgãos, ainda é predominante a formação continuada pelo setor do agronegócio. Outro fator a mencionar é o grande índice de desativação de cursos de especializações pelas IES públicas, enquanto verificamos o aumento de oferta pelas instituições privadas, voltados a cursos técnicos, dados constantes no sistema E-mec. Com isso, sentimos que precisa ser melhor especificado quais os motivos da desativação dos cursos, para que tais fatores sejam considerados na transparência dos sujeitos que estão envolvidos, e reivindicam a melhoria na Educação.

Outra questão que refletimos é o desenvolvimento do índice de fechamentos dos cursos nas modalidades presenciais e o aumento nas modalidades a distância, nas instituições privadas de ensino. Nesse contexto, observamos que 44%, que representa (15.860) vagas, são abertas por ano na modalidade EaD. Em contrapartida, 30%, que representa (10.585) vagas, são ofertadas por ano na modalidade presencial. Diante dessa

conjectura, houve 22% (7.705) de vagas formais fechadas nas modalidades presenciais, contra 2%, (600) vagas, fechadas na modalidade EaD.

Salientamos que apesar das dificuldades e crises que afetam o campo, nos últimos anos, a criação de cursos de especialização e anos de execução das Licenciaturas em Educação do Campo, os espaços de luta e de resistência foram se tornando permanentes, a partir de sua incorporação pelas universidades ofertantes.

E, dada a histórica desigualdade e injustiça social na garantia do direito a educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural. A nossa pesquisa aponta que é imprescindível que se garanta políticas de Estado para a real implementação de direitos dos povos do campo.

Por fim, considerando as lutas dos movimentos sociais, educacionais e trabalhadores que reivindicam uma escola capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Formação de Educadores do campo**. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). Dicionário da Educação do Campo.

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad**. Edital Nº 2, de 23 de abril de 2008. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: Acesso em 18 de dez de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/5/2016, Página 5. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 10 dez 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2002.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, Salomão. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública.** Relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ – 201. Belém, 2014. (digitalizado).

HENRIQUES, Ricardo *et al* (org.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, DF: Cadernos Secad/MEC, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, Evandro Costa. MORENO, Glaucia de Sousa. BATISTA, Maria do Socorro. **Territorialização nacional da Educação do Campo:**

marcos históricos no Sudeste paraense. *Educ. Pesque.*, São Paulo, v. 46, e224676, 2020.

MUNARIN, Antônio. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. In MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*: Florianópolis: Insular, 2. ed., 2011. p. 9-18.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho.

Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. *In*: *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.



CAPÍTULO 6

“O DIREITO À LITERATURA” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Moema de Souza Esmeraldo¹

[A] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

(Antonio Candido)

1 Doutora em Literatura, cultura e contemporaneidade, na PUC-Rio. Professora efetiva de Língua Portuguesa e literatura, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima. Temas de trabalho: espaço e literatura, letramento literário, sociolinguística, formação de professores e práticas pedagógicas em Educação do Campo. E-mail: moema.esmeraldo@ufr.br

INTRODUÇÃO

Este artigo busca relacionar o caráter educativo e formador da personalidade humana por meio da literatura, conforme defende o crítico Antonio Candido, com a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que envolvam o ensino de literatura na Educação do Campo. Nesse sentido, a partir da obra do citado autor, propõe-se uma discussão sobre o direito à literatura, bem como sobre a literatura e a formação do homem. Ou seja, a partir da perspectiva de que a literatura pode formar, todavia não segundo os moldes da chamada pedagogia oficial (que vê como referência a tríade: o verdadeiro, o bom e o belo), mas, sim, como a vida educa, com seus altos e baixos, atuando profundamente na subjetividade de cada um. Dada a importância e função psicológica da literatura, já que sua produção e fruição se baseiam em uma espécie de necessidade universal de ficção e fantasia para a vida humana.

Para tanto, a intenção é discutir, no primeiro momento, sobre a importância da democratização não apenas da literatura, mas das artes em geral, uma vez que a experiência estética se torna um direito alienável, como assegura Candido, sobretudo, no texto intitulado “A literatura e a formação do homem”. Então, o crítico afirma, por exemplo, “que camadas profundas da

nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras de arte que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”.

Diante dessas premissas, em um segundo momento, cabe destacar os diferenciais que envolvem a Educação do Campo. Para tal, será necessário contextualizar a história da Educação do Campo no Brasil e apontar algumas questões que diferenciam a Educação do Campo, especialmente, em seu aspecto político de formação que visa à formação de sujeitos críticos.

No terceiro momento, o intuito será criar conexões entre o aspecto crítico e o teórico que permeiam as discussões sobre a conscientização da literatura como um direito inalienável, relacionando a discussão com as diretrizes operacionais para a Educação do Campo. De modo prático, nessa parte, as experiências pedagógicas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a disciplina de “Narrativas autobiográficas, identidade e cultura I”, serão apontadas como possibilidades de mediação do texto literário na Educação do Campo.

A FORMAÇÃO DO HOMEM E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À LITERATURA

No texto “O direito à literatura”, publicado em 1988, Antonio Candido, analisa que a principal função da literatura seria a humanização das pessoas. Nas palavras de Candido entende-se por humanização:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício

da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 249).

Diante desse enfoque teórico, verifica-se a necessidade de realizar estudos e análises sobre o papel que a literatura assume como prática social, tanto no adulto como na criança, para analisar a recepção, a circulação e o acesso dessa literatura aos sujeitos do campo. A discussão sobre como essa literatura que “não corrompe nem edifica”, mas traz livremente em si “o que chamamos o bem e o mal”, portanto, “humaniza no seu sentido mais profundo”, deve ser privilegiada a partir de um levantamento de textos literários que se relacionem com as experiências do homem do campo e possam contribuir com sua formação crítica.

Haja vista as devidas justificativas teóricas, o trabalho com textos literários tem papel relevante no processo de formação de sujeitos críticos e reflexivos. Todavia, percebe-se que a literatura, muitas vezes, não encontra espaço adequado nas salas de aula do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo, inclusive de Roraima, sobretudo, em tempo de ensino remoto ocasionado pela pandemia mundial de Covid. E isso é um problema que requer estudos mais específicos.

O saber escolar linear, conservador, técnico e tradicional que ainda se mantêm, nas escolas de modo geral e também nas escolas do campo, desafia-nos a romper com uma visão técnica e conteudista do ensino de literatura, na Educação Básica. Para tanto, é imperioso discutir políticas públicas que contemplem a nova dinâmica social do campo brasileiro, atendendo demandas legítimas provenientes de comunidade, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, e particularmente expressas na “Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, GO, de 2 a 6 de agosto de 2004 e reafirmadas nos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em 2004 e 2005.

Nesse sentido, é um direito do sujeito do campo o acesso à leitura e, como consequência, a democratização no acesso à literatura. Dessa forma, para além da ideia de estudar as escolas literárias a partir de uma literatura hegemônica que privilegia apenas o cânone nacional, é necessário discutir a ideia do acesso à literatura como um direito e um direito inegável à formação dos sujeitos do campo. Para que isso ocorra de modo efetivo, entende-se aqui ser fundamental a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente, os profissionais da Educação do Campo, que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa. Visando propiciar ao professor da Educação Básica o trabalho direto com textos literários mediados pelo conhecimento sobre a prática social de letramento literário a partir de estudos sobre democratização e acesso à literatura.

Este artigo tem o ensejo de proporcionar a reflexão sobre a importância da literatura na formação do homem, bem como

instigar a discussão sobre o direito à democratização do acesso à literatura a partir da realidade, da cultura e das identidades dos sujeitos do campo. Enfim, a intenção é pensar em caminhos para transformar este cenário de desafios e problemáticas que envolvem articulações que demandam aproximação entre ensino, literatura e a Educação do Campo. Portanto, é fundamental debater o acesso à literatura como prática social e direito dos sujeitos do campo pertencentes às Escolas do Campo de Roraima.

Após essa discussão teórica, no próximo momento, serão apresentadas algumas diretrizes pedagógicas e a história da Educação do Campo no Brasil, a fim de contextualizar para quem se destina a discussão de direito e democratização no acesso à literatura.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo pode ser considerada, nestas duas primeiras décadas do século XXI, uma área de concentração científica preocupada com as demandas provenientes do universo camponês. Seu surgimento no Brasil efetivou-se nos anos 90 do século XX, quando as experiências de educação do Movimento Sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais produziram novas formas pedagógicas tendo em vista o processo ensino-aprendizagem dos trabalhadores rurais. Além disso, tornou-se um contraponto ao modelo de educação rural vigente, que estava voltado para atender escolas rurais isoladas que não respeitam o universo simbólico dos camponeses.

A discussões sobre Educação do Campo no país vêm se fortalecendo enquanto espaço de construção de conhecimentos e saberes. Desse modo se confirmam, a partir das experiências de educação dos sujeitos coletivos que constroem alternativas pedagógicas, na concepção do filósofo italiano Antonio Gramsci, “contrárias à hegemonia estabelecida”.

Por meio dos movimentos sociais do campo, conseguiu-se criar alternativas de educação que produzem experiências contrárias ao modelo de educação rural hegemônico da sociedade brasileira. Notoriamente, autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Miguel Arroyo e François Houtart contribuíram uma construção teórica a partir das bandeiras de luta dos próprios trabalhadores rurais.

A Educação do Campo, então, não se enquadra naquela perspectiva apontada por Dermeval Saviani, no livro *Educação e democracia*, como tradicional, escolanovista e crítico-reprodutivista. Portanto, insere-se em uma prática pedagógica crítica, conforme destacam os autores José Luiz D’ávila e Bárbara Freitag, respectivamente, nas obras *A crítica da escola capitalista* e *Escola, Estado e sociedade*, alternativas ao modelo de escola tradicional e que, de certa forma, encontram-se alicerçadas no pensamento crítico de Gramsci.

Para o pesquisador Claudemiro G. Nascimento, em sua tese defendida em 2009, com o título *Educação do Campo e políticas públicas para além do capital*, desde o Brasil colônia a educação foi pensada e ofertada somente aos filhos da elite, que obtinham instrução para dar continuidade ao projeto de desigualdade entre ricos e pobres. Por conseguinte, os pobres em sua grande

maioria indígenas, escravos negros e camponeses, tinham a educação jesuítica visando obediência à fé Católica e à Coroa Portuguesa. Nesse diapasão, Dermeval Saviani também problematiza a questão no livro *Educação e colonização: as ideias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII*, ao expor que após 1550, quando efetivamente se iniciou a catequização jesuítica até os anos 80 e 90 do século passado, a educação campesina foi relegada ao descaso.

Historicamente, as políticas públicas educacionais criadas pelos governos, durante mais de 400 anos, colocaram a educação de uma forma geral, sem discutir uma educação de fato planejada aos trabalhadores rurais. Analisando esse contexto, Sérgio C. Leite, no livro *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*, faz um balanço das políticas educacionais urbanocêntricas que são oferecidas às escolas rurais desde a República Velha até o ruralismo pedagógico, a escolarização no Estado Novo, as campanhas nacionais de alfabetização no meio rural, a educação rural no contexto da ditadura militar e para onde caminhou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. No entanto, o autor deixa de mencionar as experiências pedagógicas construídas com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do MST.

Os dois movimentos surgiram na tentativa de organizar os camponeses para lutar por Reforma Agrária, e, foram construindo pautas e bandeiras de luta, entre elas, a educação. Aparece, assim, a Educação do Campo, como resposta à falta de políticas públicas implementadas pelo Estado e por tratar com concepções provenientes do mundo urbano e sem relação

com os interesses dos trabalhadores rurais. Não há como deixar de relacionar a importância dos movimentos sociais para o desenvolvimento da Educação do Campo e a criação, no Brasil, dos Centros Familiares de Educação por Alternância (CEFFAs), em 1969, que cooperaram com a formulação de uma pedagogia da alternância destinada aos trabalhadores rurais.

Nesse diagnóstico da Educação do Campo no Brasil, cabe destacar as primeiras manifestações no Brasil, que datam de 1969, com a instituição das Escolas Famílias Agrícolas. De acordo com Gimonet (2007), para a organização da Pedagogia da Alternância, é preciso compreender suas finalidades e princípios. O autor aponta como finalidades a formação integral da pessoa, a educação, a orientação e a inserção socioprofissional, o que significa contribuir com o desenvolvimento da região onde o sujeito está inserido. Como princípios, apresenta a relação vida e escola, as relações de trabalho e a experiência considerada como suporte de formação.

Ainda é Gimonet (2007) quem afirma que na pedagogia da alternância encontramos os instrumentos necessários à prática e à efetivação dos tempos alternados, que são: Plano de Estudo; Estágio; Colocação em Comum; Tutoria; Coletivos de Jovens; Visita à Família e Comunidade; Visita e Viagem de Estudo; Serão de Estudo; Colaboração Externa; Cadernos Didáticos; Fichas de Trabalho; Atividade de Retorno-experiências; Projeto do Jovem Empreendedor Rural; Avaliação Semanal; Avaliação Formativa e os chamados cadernos de vida ou de realidade, que permitem a análise e a observação direta da prática agrícola e o

estabelecimento de um elo entre a experiência da vida familiar, vida social e o período escolar

Nesse sentido, valorizar os saberes que constroem o sujeito é, de certa forma, valorizar a vida e o trabalho, como pontos importantes e integrantes da aprendizagem. Portanto, vida e trabalho são momentos de aprendizagem que oferecem a oportunidade de desenvolvimento do sujeito em relação ao outro. Contudo, as escolas do campo abrangem muito mais do que apenas os movimentos sociais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, alerta Bernardo Mançano Fernandes, no texto “Diretrizes de uma caminhada”, não se restringem às escolas oriundas dos movimentos sociais. Vale identificar outras experiências nascidas em espaços diferenciados, tais como as da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas e escolas indígenas, dentre outras.

CONEXÕES ENTRE A LITERATURA E O CAMPO

Nos tempos atuais, diante do desmonte de políticas sociais importantes na área da educação, em que se defende um ensino acrítico e a formação de sujeitos indiferentes, sob uma denominação evasiva de “escola sem partido”, sem liberdade, sem democracia, este artigo insurge-se contra essa ordem, numa tentativa de pensar a literatura e a educação como lugares onde é possível cultivar, parafraseando o crítico citado no início deste texto, Antonio Candido, “a reflexão, a apropriação do saber, a percepção da complexidade do mundo e dos problemas da vida”.

Enfim, despertar para a preocupação em relação à formação do homem e sua humanização.

Com efeito, em seu já muito conhecido artigo “Direito à literatura”, Candido defende a literatura como um bem inalienável, tão importante quanto os que nos garantem a sobrevivência física, como casa, comida, saúde, posto que o texto literário garantiria a integridade espiritual em nível decente, além de atestar o seu poder de humanização. A defesa do direito à literatura empreendida por Candido solidifica-se diante da estratificação social no usufruto da literatura, uma vez que destina a “alta” literatura a uma minoria, e a literatura de massa à classe pobre.

Comumente se percebe, na instância da escola, que o aluno é usurpado do direito de ler o texto literário em seu sentido mais pleno. Os livros didáticos trazem recortes de textos literários, poemas ou as prosas curtas isoladas de suas obras originais. As dificuldades de acesso ao livro em sua materialidade continuam hoje e manifestam-se de forma diferente. O suporte do livro pode ser variado, possibilitado pelo uso de dispositivos de leitura digital que não ocorrem da mesma maneira se realizada em Tablet ou Kindle ou realizada apenas em um dispositivo móvel com poucos recursos. Podemos dizer que as dificuldades de democratização da literatura nos dias atuais também perpassam pelo acesso a recursos tecnológicos e pela falta de acesso ao mundo digital acarretando uma “exclusão digital” para aqueles que não tem acesso às tecnologias.

Todavia, é fato que na grande maioria das vezes, o aluno da Educação Básica efetivamente tem contato com o texto literário

por meio dos livros didáticos. Essa realidade não é diferente nas escolas do campo. No entanto, não é apenas uma questão de acesso a livros, pois vários são os estudos que ressaltam a necessidade de um trabalho de mediação por parte do professor de Educação Básica, a fim de tornar o aluno um leitor literário.

Assim, este artigo, ainda que em uma discussão inicial, alerta para a importância de indicação pelo docente de obras relevantes da literatura que devem, sim, ser lidas por inteiro. Defendem essa tese autores como Regina Zilberman e o próprio Antonio Candido. Para este, numa sociedade estratificada, a fruição da literatura também se estratifica de modo alienante. Cabe, então, à escola o papel de democratizar o acesso do aluno ao patrimônio literário e garantir-lhe o direito de ler, sobretudo, por meio da mediação do professor.

Somente na escola poderia se reverter um quadro de pouco acesso do público em geral aos bens culturais, uma vez que:

há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhando numa etapa folclórica de comunicação oral. Quando alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinhos, constituindo a base de uma cultura de massa. Daí a alfabetização não aumentar proporcionalmente o número de leitores da literatura, como a concebemos aqui; mas atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica

para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada (CANDIDO, 2016, p. 3).

Neste sentido, Regina Zilberman expõe que cabe à escola o papel de introduzir e estimular o gosto pela leitura literária, mesmo com as condições difíceis de acesso aos “bens culturais”, mesmo e apesar do alcance, cada vez maior, de outros tipos de mídias sobre o aluno, pois reforça: “dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência”. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. Assim é que

a leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (ZILBERMAN, 2016, p. 8).

A leitura do texto literário constitui uma atividade humanizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. Contudo, o leitor não esquece suas próprias dimensões, expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, e

decifra, por meio da leitura, o intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, dificilmente substituível por outra, mesmo pelas atividades de ordem existencial.

Não há como distanciar essa discussão com o papel fundamental da escola como espaço de promulgação de mobilidade social, ainda que tenha desempenhado historicamente a função oposta, atendendo às imposições indiretas das elites, sobretudo nos países subdesenvolvidos, mas também em países europeus. É na escola que se tem desempenhado a função de ratificar as diferenças e até de autenticá-las.

De acordo com as palavras do filósofo Pierre Bourdieu, “é provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora”. No entanto, ao contrário, tudo tende a mostrar que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece uma falsa aparência de cultura hegemônica.

A fim de fugir desta cilada imposta pelos currículos escolares, cabe ao professor criar estratégias, no que tange ao ensino de literatura, a fim de que alunos provenientes das mais variadas situações socioeconômicas, com heterogêneos “capitais culturais”², possam usufruir do direito à literatura. Trata-se de um direito que pode, por si só – segundo o que aqui se defende – levar os alunos à possível emancipação, uma

2 Para Pierre Bourdieu, os julgamentos estéticos não são simplesmente reflexos de vontades individuais, pois resultam de toda herança cultural e social do indivíduo. Segundo seus níveis de capital cultural obtidos por meio da família e da instituição escolar que definem atitudes em relação à cultura e deliberam as disposições sociais (dentre elas, o gosto).

vez que os capacitará ao senso crítico e à relativização de seu lugar social.

Não obstante, temos a Educação do Campo, cujo documento principal é a Resolução nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sua publicação, sem dúvida, significou um avanço nas políticas públicas de valorização do sujeito do campo, ao compreender o campo não como sinônimo de produção agropecuária e agroindustrial, mas reconhecendo-o como um espaço de diversidade cultural, política, econômica e social.

Na realidade, com o estabelecimento da luta pela Educação do Campo e a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, como aponta Bernardo Mançano Fernandes no texto “Diretrizes de uma caminhada”, é que o campo, propriamente dito, passa a ser compreendido como 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 terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

Em 2019, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) promoveu uma campanha nacional para a garantia de acesso à leitura e à literatura em escolas e acampamentos tendo como tema “Pelo Direito à Literatura nas Escolas do Campo”. Em vários estados o Movimento organizou mobilização com para arrecadação de livros. Os locais para

efetuar as doações foram centralizados em universidades e sedes de organizações parceiras, além da Vigília Lula Livre³, em Curitiba. O objetivo da iniciativa, segundo a coordenação do Movimento, foi semear a literatura, compreendendo-a como direito humano fundamental e condição para elevar o nível cultural, a capacidade de interpretar e de agir das crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo.

Assim, a intenção foi massificar o acesso à literatura e a prática de leitura nas escolas, combinando a arrecadação de livros à formação de educadores e educadoras, bibliotecários e à organização da biblioteca escolar e comunitária. A entrega dos livros arrecadados ocorreu durante o Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha e as crianças puderam levar livros de literatura para sua morada⁴.

Contudo, podemos estabelecer conexões a partir da citada Resolução e a iniciativa do MST, tendo em vista conexões com as ideias discutidas neste artigo sobre o direito à literatura, bem como as discussões realizadas sobre a literatura e a formação do homem. Na resolução evidencia-se que a Educação do Campo considera a temporalidade e os saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e

3 Após a prisão do ex-presidente da república Lula, em 7 de abril de 2018, no dia seguinte, centenas de barracas com pessoas dispostas a denunciar a arbitrariedade da prisão e demonstrar solidariedade ao ex-presidente ocupavam as ruas do bairro onde estava localizada a sede da polícia federal, na cidade de Curitiba. Milhares de pessoas passaram por aquele acampamento que, mudando-se posteriormente para casas e espaços aluados na vizinhança manteve guarda e manifestações diárias nos 580 dias em que o Presidente esteve preso.

4 Informações retiradas do site oficial do MST (<https://mst.org.br>).

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. As diretrizes mencionadas, entre outras dispostas, balizam uma formação crítica e emancipadora do sujeito do campo, e a literatura pode e deve contribuir com essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou relacionar o caráter educativo e formador da personalidade humana por meio da literatura utilizando pressupostos teóricos e críticos para estabelecer práticas pedagógicas que envolvam o ensino de literatura na Educação do Campo. O objetivo foi promover uma discussão sobre o direito à literatura e sobre a importância da literatura para a formação do homem. Dada a importância e função psicológica da literatura, já que sua produção e fruição se baseiam em uma espécie de necessidade universal de ficção e um direito inalienável à condição humana.

Desse maneira, procurou-se no primeiro momento, debater sobre a importância da democratização não apenas da literatura, mas das artes em geral. Em um segundo momento foram destacados os diferenciais que envolvem a Educação do Campo a fim de contextualizar a história da Educação do Campo no Brasil e apontar algumas questões que diferenciam a Educação do Campo, sobretudo, em seu aspecto político de formação que visa à formação de sujeitos críticos.

No terceiro momento, o intuito foi estabelecer conexões entre o aspecto crítico e o teórico que permeiam as discussões sobre a conscientização da literatura como um direito inalienável, relacionando a discussão com as diretrizes operacionais para a Educação do Campo. De modo prático, nessa parte, as experiências pedagógicas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a disciplina de “Narrativas autobiográficas, identidade e cultura I”, foram apontadas como possibilidades de mediação do texto literário na Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima, vem buscando, mediante uma adequação curricular, meios e estratégias para oferecer uma formação além de crítica, humanizadora. Com este propósito, o currículo, tanto o do Curso de Ciências Humanas e Sociais quanto o Curso de Ciências da Natureza, apresenta atualmente disciplinas que envolvem a literatura, ainda que de modo incipiente. Para além das amarras curriculares, os alunos participantes da disciplina “Narrativas autobiográficas, identidade e cultura I”, durante o semestre 2020.2, tiveram, mesmo que remotamente, o contato direto com textos literários. A experiência foi significativa e resultou em um processo de ensino-aprendizagem que proporcionou a mediação do texto literário utilizando, para isso, o próprio texto literário.

Oportunizar aos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo essa experiência com textos literários possibilitou-lhes perceber as diferentes formas de trabalhos práticos com esse gênero textual, treinando as habilidades requeridas ao trabalho docente. Dessa forma, os conhecimentos

adquiridos durante essa prática permearam a formação dos discentes no tocante à experiência de leitura do texto literário. Por isso, propiciar o acesso e a mediação da literatura aos alunos da Educação do Campo, neste momento de exceção, mais que cumprir um componente curricular, significa contribuir para uma formação crítica, humanizadora e emancipadora.

Destaca-se ainda, sobre as concepções políticas e pedagógicas que compõem o currículo no curso de Educação do Campo, a contribuição de Caldart (2004, p. 12), que afirma:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo.

Portanto, chega-se a conclusão de que não se pode negar o direito de uma Educação do Campo voltada para as características e necessidades dos alunos do campo, que significa, no atual contexto, encontrar novas formas de ensino inclusive de literatura para atender esse público, o qual também vem sofrendo profundas transformações, como as demais áreas da educação.

Por fim, torna-se relevante repensar as práticas educativas em meio à situação de ensino remoto ocasionado pelo afastamento social gerado pela pandemia, refletindo sobre o uso de ferramentas digitais que possibilitem práticas contextualizadas e comprometidas, de forma geral, e especialmente para os alunos do campo. Práticas que visem a democratização do acesso à literatura e se configurem pelo envolvimento do

ensino de literatura e visem a formação de leitores que sentem prazer porque compreendem o que leem e se humanizam com a leitura. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. De tal modo, o professor não pode se furtar ao trabalho com o texto literário e “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da escolarização” (COSSON, 2006).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. *In*: MICELI, S. (org.). **Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura.** São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário.** Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

D'ÁVILA, José Luiz Piôto. **A crítica da escola capitalista**. Petrópolis: Vozes, 1985.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

FREITAG, Bárbara. Quadro teórico. *In*: **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização**: as ideias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 06 jun. 2021.



CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO AOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: DA COLÔNIA À GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vanessa Rufino Vale Vasconcelos¹

Sérgio Luiz Lopes²

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) em colaboração com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Campus Novo Paraíso/IFRR. Licenciada em Educação Física pelo IFRR. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemológicas do professor do/no campo (FPEC). E-mail: vanessa.vale@ifrr.edu.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFRR e da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em colaboração com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemológicas do professor do/no campo (FPEC). E-mail: sergio.luiz@ufr.br.

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o histórico da educação no Brasil focando especificamente os contextos de exclusão da população menos favorecida no que se refere ao acesso à formação. Percorre desde o início do Brasil Colônia até a regulamentação da Educação do Campo no Brasil. Assim, veremos que o mínimo de escolarização passou a ser oferecida a essas classes, em lei, somente a partir do século XIX, não como política de desenvolvimento educacional que valorizasse suas identidades, mas para atender às demandas econômicas do período. Em geral, a educação no Brasil sempre atendeu ao interesse da classe dominante.

Veremos que essa realidade de exclusão resultou em um processo de reivindicação e lutas dos trabalhadores rurais, que mobilizou diversas entidades e instituições na busca pela redução da desigualdade social e da segregação instalada na educação brasileira. Notadamente nos anos de 1980, os sujeitos que hoje constituem os povos do campo iniciaram um processo de organização e estruturação via sindicatos e movimentos sociais, de modo que as lutas em prol da Educação do Campo ganharam expressividade.

Esses povos passaram então a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, que lutam por um ideal, que respeitam a terra e dela tiram o seu sustento e que necessitam de educação, direito garantido a todos pela atual Constituição: “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Mas, somente no século XXI, com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, é que foram criadas diretrizes para a educação, ancoradas no “respeito às diferenças” e em uma “política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (BRASIL, 2001). Mas, qual o caminho percorrido pela educação até o reconhecimento desse direito aos camponeses?

Pela história de um povo e uma nação é possível compreender sua realidade atual. O Brasil tem sua história alicerçada na exploração da terra e do homem, uma economia fundada em atender ao capital externo e à burguesia internacional. E a educação acompanha essa trajetória, servindo aos mais favorecidos e à reprodução de uma sociedade injusta e desigual, mascarada na forma da lei e escondendo-se sob os escombros dos ciclos de crises econômicas do sistema capitalista, conforme assinala Frigotto (2005).

As dificuldades educacionais enfrentadas pelos povos do campo estão para além de uma proposta pedagógica condizente com sua realidade e que respeite sua cultura. Perpassam por uma condição de negligência histórica: estradas de difícil acesso, falta de transporte, escolas distantes das suas residências, saúde precária, falta de atendimento psicossocial e educacional especializado, falta de merenda escolar, necessidade de capacitação

dos professores e até a falta desses, dentre muitos outros casos de omissão do poder público.

Devemos por um momento refletir, que o hoje será história e essa história é construída por governantes, economistas, pesquisadores e todos os que fazem a educação. Mas, também, é construída pelos sujeitos simples do campo e da floresta, pelos ribeirinhos, pelos assentados, pelos quilombolas, enfim, por todos nós. Assim, a história do Brasil, em suas estruturas política e econômica, constrói a própria história da educação brasileira. Essa história revela um percurso de negação de direito à população que hoje conhecemos como povos do campo, e ainda um desconhecimento da população acerca desse enredo, pois, como afirma Arroyo (2006, p. 104), “há uma dívida histórica, mas também uma dívida de conhecimento dessa dívida”.

BRASIL COLÔNIA³

Os anos iniciais do Brasil Colônia (1549 a 1808) foram assinalados pela demarcação das capitânicas hereditárias, administradas pela Coroa Portuguesa. O modelo econômico da época tinha por finalidade atender à metrópole (Portugal) e seus interesses econômicos (RIBEIRO, 2007). A educação da época, na forma não escolarizada, era baseada na conversão dos nativos à fé católica por meio da catequese, passando, a seguir, a ser realizada no modelo jesuítico, por meio da Companhia

3 O Período Colonial compreende desde o momento da chegada dos portugueses em 1500 até 1821 com o retorno da família real à Portugal e posterior Proclamação da Independência em 1822.

de Jesus, primeiro sistema nacional de ensino, que estava a serviço da Coroa.

Posteriormente, foram instituídos os colégios, iniciando assim a distinção entre a formação da elite colonial e a formação para os indígenas. Nesse sentido, ao escrever sobre a primeira fase da educação jesuítica, marcada pelo plano de instrução estruturada por Manuel da Nóbrega, Saviani (2008, p. 43) expressa:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2008, p. 43).

Ou seja, tínhamos um modelo de escola edificado para atender aos interesses políticos e econômicos de um país recém-ocupado por estrangeiros europeus, sendo assim, a formação intelectual era exclusiva aos filhos dos colonizadores. Naquela época, a educação estava assim dividida: para os brancos, as letras, para os demais uma educação voltada para questões práticas, onde se valorizava o saber fazer, demonstrando assim a dicotomia entre teoria e prática, em que o trabalho manual era desvalorizado em relação ao trabalho intelectual.

O ensino era alheio ao contexto dos povos nativos; o propósito era dissolver os hábitos indígenas por novos moldes, precisamente europeus. Naquele tempo, parcela significativa da população era escravizada. Indígenas e negros trabalhavam na produção de açúcar, que se estendeu até o início do século XVII, a serviço da burguesia portuguesa.

Em 1750, teve início a fase pombalina⁴, em que, devido a uma crise econômica e intelectual, Portugal necessitou alterar seu sistema econômico para o industrial. Nesse propósito, os portugueses entenderam que deveriam melhor explorar o Brasil, aumentando o aparato material e humano. Nesse novo contexto, houve a necessidade de ensinar os nativos a ler e a escrever, pois alguns deveriam exercer funções de categoria inferior.

O interesse da colônia ainda era “atender as necessidades da metrópole, gerando riquezas para satisfazer os interesses econômicos”, conforme aponta Lopes (2017, p. 32). Isto é, “pouco se falava em escola para camponeses, agricultores livres e homens da floresta pertencentes às classes populares”. Assim, os jesuítas foram expulsos em 1759, por educarem para a ordem religiosa e não para os interesses do país.

Com Pombal, aconteceu a primeira reforma educacional, seguindo o pensamento enciclopédico, em que a educação se voltou à “diversificação das disciplinas isoladas, leigos começaram

4 A fase pombalina é o período compreendido entre 1750 e 1777, em que Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro ministro de Portugal. Esse período foi marcado por forte crise e, dentre as medidas adotadas, determinava que o Brasil deveria suprir as necessidades materiais e comerciais de Portugal, a fim de torná-la uma potência Europeia.

a ser introduzidos no ensino e o estado assumiu os encargos da educação” (ROMANELLI, 2006, p. 36).

Em 1807, Portugal foi invadido pelas tropas francesas, de modo que a família real e a corte foram transferidas para o Brasil, sob a proteção da guarda inglesa, devido a seus interesses comerciais, iniciando-se a fase joanina⁵.

Com a chegada da família real em 1808, a colônia necessitou de reestruturação administrativa e intelectual, e, assim, ocorreu a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e do Museu Nacional, conforme apontado por Ribeiro (2007). Além disso, houve a abertura dos portos às nações amigas, o que possibilitou maior contato com povos e ideias diferentes. Criaram-se cursos a fim de atender à necessidade de pessoal mais diversificado; saliente-se que alguns desses “cursos” resumia-se a aulas avulsas⁶, devido à necessidade emergencial na formação.

Conforme Romanelli (2006), os avanços daquele período ocorreram com o surgimento da educação escolarizada, mas ainda nos moldes da colônia. E, com a chegada de D. João, foram criados os primeiros cursos superiores voltados para a profissionalização.

A época compreendida entre 1808 e 1821 foi marcada pela opressão, onde seguiu-se a servidão da colônia em relação

5 A fase joanina compreende os anos de 1808 a 1821 e corresponde ao período em que o príncipe-regente de Portugal, Dom João de Bragança, junto com a corte, fugiu para o Brasil após Portugal ter sido invadida pelas tropas francesas em 1807.

6 Não eram aulas regulares e não seguiam uma programação pré-estabelecida, atendendo a demandas de estruturação emergentes.

à metrópole, e dos negros, índios e mestiços em relação aos brancos (RIBEIRO, 2007). Assim, havia um desejo crescente de emancipação por parte dos oprimidos e, do outro lado, de repressão às manifestações de descontentamento por parte da burguesia.

Em 1821, a família real retorna à metrópole devido a manifestações de descontentamento do povo português, pelo fato de a Coroa ter deixado Portugal nas mãos dos ingleses em 1809, quando os franceses foram expulsos do seu território. Tal fato contribuiu para o processo de emancipação política do Brasil, mesmo que a Corte insistisse na colonização.

O PERÍODO IMPERIAL⁷

Em 1822, foi proclamada a Independência do Brasil e, em 1824, D. Pedro foi aclamado Imperador, que, com autonomia política, reformulou a Constituição, inspirada na Constituição Francesa de 1791, quando, em forma de projeto, trazia um ideário de um sistema de educação nacional, com distribuição das escolas por todo o território (RIBEIRO, 2007).

No entanto, tal ideia foi abandonada quando outorgada a Constituição. E efetivou-se somente a distribuição racional das escolas de primeiras letras que, devido à quantidade insuficiente de professor, foi adotado o método lancasteriano⁸. Entretanto,

7 O Período Imperial no Brasil, compreendido entre 1822, com a aclamação do primeiro Imperador, D. Pedro I, até 1889, com a Proclamação da República.

8 Método criado por Joseph Lancaster, em que alunos mais experientes tornavam-se monitores dos demais, estando estes sob supervisão de um inspetor e acompanhados por um professor.

essa educação era destinada somente aos “homens livres”. Não havia interesse na educação dos negros, mestiços e índios, ou seja, a organização social os sujeitava a permanecer sem instrução de forma a atender aos interesses da comunidade livre.

Porém, o Brasil passou por uma crise, onde a produção não atendia nem às necessidades de consumo, assim, contraíram-se empréstimos e taxaram-se as importações, e com a falta de condições para manter o Estado, inviabilizou-se a reestruturação escolar, momento em que as escolas enfrentaram um período de falta de recursos, resultando em deficiências na educação, assim como a falta de interesse no magistério.

Com a finalidade de organizar o ensino e superar as dificuldades, criaram-se os liceus provinciais, onde as aulas consistiam em reuniões avulsas em um prédio (RIBEIRO, 2007). Os recursos arrecadados mostravam-se insuficientes, mas, a partir de 1840, a lavoura de café começou a dar lucros e sua produção fundava-se nas grandes propriedades e no trabalho escravo, vinculando-se ao mercado externo.

Com o novo modelo de produção, nas cidades surgiram novas categorias econômicas, ficando a cargo dos estrangeiros de renda baixa os ofícios artesanais, comerciais e serviços públicos e aos escravos e a vários tipos de libertos os “serviços domésticos, trabalhos artesanais, serviço por aluguel, inclusive prostituição e comércio ambulante.” (RIBEIRO, 2007, p. 54).

No período compreendido entre 1850 e 1870, teve início o desenvolvimento da agricultura tradicional, em razão da decadência da mineração, momento em que aconteceram rebeliões

regionais. As lutas eram motivadas por desavenças entre os que dominavam e os que eram dominados em cada região, aponta Ribeiro (2007).

A década de 1850 foi marcada por algumas tentativas de avanços ideológicos na educação, porém, não chegaram a se concretizar. Iniciou-se um discurso de uma educação para todos, da educação para a formação do homem para além do trabalho, mas como indivíduo. Nesse contexto, a educação primária era uma necessidade legal, social e de desenvolvimento da nação, além de ser relevante para a formação moral da sociedade, ideal esse manifestado por intelectuais da época.

O Governo Central passou a responsabilidade dos ensinos primário, secundário e profissional para as províncias, na intenção de dividir responsabilidades; somente a educação superior permaneceu sob a tutela do Governo Central. No entanto, essa descentralização culminou em uma desestruturação que veio a ser considerada como uma omissão do Governo Central, pois cada província legislava e organizava o ensino como lhe parecia melhor.

A educação primária continuava baseada na leitura, na escrita e no cálculo, enquanto que a secundária era ofertada somente para meninos, com as seguintes características: aulas régias, predomínio literário, métodos tradicionais e atuação da iniciativa privada, atendendo tão somente à camada privilegiada. Não havia uma preocupação com a transformação da estrutura social geral e educacional, e, por conseguinte, não cabia a educação aos trabalhadores negros, indígenas, mestiços, sendo esses excluídos dessa etapa de ensino.

Ribeiro (2007) apresenta que, mesmo com a melhor condição econômica, a educação não dispunha de recurso suficiente para atender à população que se encontrava em idade escolar. Não foi possível realizar a distribuição das escolas por todo o território nacional, de modo que a educação continuava não sendo acessível à toda a população. Assim:

A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola (RIBEIRO, 2007, p. 59).

Para Romanelli (2006), com o surgimento das classes intermediárias, formadas pelos artesãos, burocratas, pequenos comerciantes e jornalistas, a educação era idealizada como uma maneira de se alcançar ascensão social, surgindo a pequena burguesia. Esse período ficou marcado pela assinatura da Lei Áurea em 1888, que extinguiu a escravidão, e o lançamento do Manifesto Republicano, que deu início ao declínio da monarquia, impulsionando a Proclamação da República, em 1889.

Com o suposto fim do tráfico de escravos e o êxito na produção do café, o Brasil tornou-se mais adequado para a nova estruturação social capitalista. Tal contexto contribuiu para a disponibilidade de capitais externos (ingleses) em forma de investimentos e empréstimos. Segundo Ribeiro (2007), nesse período ocorreu um crescimento da camada média

(comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos intelectuais e pequenos agricultores) e da camada trabalhadora (escravos, semiescravos e trabalhadores livres).

BRASIL REPÚBLICA⁹

A elite intelectual do Brasil passou a ser formada pelas camadas média e dominante a partir do processo de modernização social, e inspirava-se no liberalismo e cientificismo europeu, o qual defendia a liberação do trabalho, a consciência e o voto, a separação entre igreja e Estado, a abolição da escravidão e a crença de que a educação era o meio para solucionar os problemas do país (RIBEIRO, 2007).

Com a República, foi possível alcançar a liberdade de crença dos alunos e a abertura ou organização de colégios, possibilitando a aplicação de novas tendências pedagógicas, como a positivista. Nessa época, surgiu uma nova crise devido a divergências entre os senhores do café e as camadas média e baixa quanto as taxas de exportação e importação, que resultou na intensificação da exploração sobre as camadas menos favorecidas, assalariadas e que não participavam dos lucros produtivos.

O governo estava nas mãos da camada média, representada pelos militares Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, mas o poder estava com os donos da terra, que detinham os

9 O Período Republicano teve início com a Proclamação da República, em 1889, e permanece até os dias atuais.

meios de produção. Essa condição nos parece atual, uma vez que o poder público considera possuir absoluta autoridade, quando, na verdade, ela está e continuará com os donos dos meios de produção, enquanto a sociedade estiver engendrada no modelo capitalista.

Assim, sob influência do positivismo, busca-se implantar uma educação escolarizada, tendo como princípios a liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola primária, organizada em 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos), substituindo a predominância literária pela científica. Tal modelo veio a sofrer críticas, por introduzir a ciência precocemente e por transformar o ensino em enciclopédico. Quanto a essa influência, citamos Lopes (2017, p. 18), que afirma:

Com a chamada Modernidade, a escola sofreu alterações significativas, com a expansão dos conteúdos e a mudança de métodos e técnicas pedagógicas, marcando, de fato, uma ruptura com o mundo medieval. Uma vez que a instrução de indivíduos se fazia cada vez mais necessária, a escola passa a ser uma nova preocupação dos Estados, que por sua vez, encontra-se em fase de organização.

Esse novo modelo trouxe, assim, uma nova visão e esperança para a educação, que deveria cumprir os avanços advindos com a propagação do conhecimento científico e tentar organizar-se de maneira estruturada visando a criar um padrão positivista para o ensino no Brasil.

No período entre 1824 e 1920, segundo Ribeiro (2007), houve uma tentativa de tirar a camada média do poder, a fim de atender aos senhores dos cafezais, pois estes não concordavam com a redistribuição do lucro para o atendimento popular, e desejavam manter a condição de exploração, uma vez que acumulavam suas riquezas às custas da mão de obra do trabalhador do campo, população excluída historicamente.

Em 1910, surgiu a formação técnica, visando a atender à classe menos favorecida. Os ensinos médio e superior buscavam desenvolver a cientificidade, em múltiplos cursos. A organização universitária deveria atender às necessidades profissionais e científicas.

Os anos de 1917 e 1918 foram marcados por movimentos grevistas, acontecendo a primeira greve geral em São Paulo, que teve duração de 30 dias. Em 1920, o analfabetismo no país foi causa de grande preocupação. Nesse sentido, foram organizadas campanhas na intenção de amenizar esse problema, mas continuou aumentando, devido à insuficiência de verbas e à insuficiência teórica no enfrentamento do problema, o que veio a agravar os problemas escolares em nosso país (RIBEIRO, 2007).

No ensino médio, houve uma ampliação mais significativa na rede privada, que atendia à elite. No sistema público, houve aumento na quantidade de professores e diminuição no número de escolas e de matrículas, resultando, assim, em uma seletividade, a partir de uma marginalização social, em que os filhos dos ricos se tornariam bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas e políticos e os filhos dos pobres trabalhariam na lavoura, nas fábricas. A esfera federal ficava responsável pelo

ensino profissional, destinado aos menos favorecidos, no entanto, só atendia a uma pequena parcela da população.

Entre 1920 e 1937, o Brasil começou a estruturar-se no modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização. Ribeiro (2007) aponta que esses novos burgueses industriais haviam sido fazendeiros e trouxeram consigo o modelo de dominação da mão de obra para a indústria. Vários setores se opuseram aos cafeicultores, acontecendo, então, a Revolução de 1930.

A mudança na realidade econômica agravou a exploração do homem pelo homem e, dessa forma, como classe, trabalhadores uniram forças e reivindicaram seus direitos sociais, por meio de manifestações. Com essa classe operária, surgiu o povo enquanto expressão política, organizando manifestações urbanas, como reflexo da insatisfação da classe trabalhadora.

Em 1922, foi criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que teve duração de somente 04 meses, pois o governo de Artur Bernardes decretou estado de sítio e esse partido começou a ser perseguido. Durante essa década, o setor intermediário (funcionários públicos, empregados do comércio e militares), prejudicado pela política vigente, organizou o movimento chamado Tenentismo, reivindicando representação e justiça, sob liderança dos militares, e, assim, acontecem as seguintes revoltas: Forte de Copacabana (1922); Revolução liderada por Isidoro Dias Lopes (1924); Coluna Prestes (1924 a 1927).

O analfabetismo nessa época continuava a ser um fator preocupante. As autoridades passaram, então, a formular

possíveis soluções, como aumentar a quantidade de escolas e disseminar a educação escolarizada. Nesse período, a educação recebeu influência da Escola Nova.

Os cafeicultores também se sentiram explorados, relata Ribeiro (2007), por entenderem que a política de valorização do café enriquecia a burguesia inglesa financiadora e os empobrecia. Os contrários a esse modelo econômico formaram o Partido Democrático (PD), que, na intenção de derrubar o Partido Republicano Popular (PRP), uniu-se às indústrias, ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), ao Partido Libertador (PL) dos pecuaristas, às camadas médias “tenentistas”, aos intelectuais desiludidos e às massas populares, instituindo, assim, a Aliança Liberal (AL).

Diante das novas alianças políticas, a pequena burguesia e a classe média acreditavam estar no poder; o desejo dos tenentes era estabelecer o fascismo¹⁰, a partir de um governo forte, lutando contra o comunismo. No entanto, Getúlio Vargas assumiu o poder, mas não conseguiu estabelecer um plano de governo, o que veio a gerar insegurança e descontentamento em todas as classes a respeito de sua liderança.

Por iniciativa do governo, em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde; em 1931, ocorreu a reforma do Ensino

10 O fascismo é um regime autoritário criado na Itália. Tem tendências anticomunistas e antiparlamentares; defende a autossuficiência do Estado, atua contra as liberdades individuais. Suas principais características são a valorização do nacionalismo, da proteção do país e a defesa da segurança nacional, utiliza-se do militarismo e da religião como formas de controle e manipulação da população, além da perseguição contra pessoas que se opõem ao regime, por meio de censura e violência. (BEZERRA, 2019).

Superior, com a organização do sistema universitário. Também, houve a organização do ensino secundário, visando a transformá-lo em curso educativo para a formação do homem, habilitando-o a viver integralmente e a ser capaz de tomar decisões convenientes e seguras e a adaptar-se às futuras especificações profissionais.

No período de 1931 a 1937, acontecia o período de conflito de ideais: entre os das “Ideias Novas”, que defendiam a laicidade na educação, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública, taxados de comunistas; e os tradicionais, representados pelos católicos, que desejavam manter a subordinação da educação à doutrina religiosa.

Assim, diante da incapacidade de gestão de Vargas, no âmbito educacional, em 1932 foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹¹, na intenção de renovar o modelo educacional brasileiro. Ribeiro (2007) apresenta que a nova proposta educacional não foi adequada ao modelo econômico exercido pelo Brasil naquela época, assim, sua implementação não saiu como o esperado, mas não se pode negar os avanços advindos dessa tentativa de inovação na educação, sendo, portanto, um marco para a educação nacional.

A Constituição de 1934 instituiu a Política Nacional de Educação, cabendo à união traçar diretrizes nacionais e fixar

11 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi lançado no meio do processo de reordenação política pós-Revolução de 1930, dando início a um projeto de renovação educacional do país, que constatando a desorganização escolar, propôs que o Estado organizasse um plano geral de educação, defendendo a construção de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. (XAVIER, 2002).

o Plano Nacional de Educação, passando a reconhecer que a educação é direito de todos; instituindo a liberdade de ensino em todos os graus; e estabelecendo a “liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível” (RIBEIRO, 2007, p. 117). Porém, mesmo diante de grandes conquistas legais, explica a autora que o índice de reprovações escolares era alto, em que muitos não passavam do ensino elementar, não cessando as diferenças entre o povo e a elite após o primário.

Contra essa tendência conservadora foi criada a Aliança Nacional Libertadora (ANL), composta por ex-tenentes reformistas e, mais à esquerda, comunistas, socialistas, líderes sindicais e liberais fora do esquema governamental, sendo considerado o primeiro movimento nacional de trabalhadores. Dentre as reivindicações, exigiam a suspensão de pagamentos das dívidas do Brasil, a nacionalização das empresas imperialistas, a proteção dos pequenos e médios proprietários de terra, a entrega de terras dos grandes proprietários aos trabalhadores do campo, a ampliação das liberdades cívicas e a instauração de um governo popular. Conseguiram intensa adesão popular, mas, em abril de 1935, foi aprovada a Lei de Segurança Nacional, representando um estado de sítio permanente no país, em que os núcleos da ANL foram fechados enquanto seus membros e simpatizantes foram perseguidos e presos.

Nesse mesmo ano aconteceu a Intentona Comunista, comandada por Luís Carlos Prestes e formada por alguns membros da ANL que escaparam da repressão. Todavia, a

insurreição fracassou e as perseguições foram intensificadas; as forças políticas de oposição enfraqueceram, diminuindo as chances de concretizar as pretensões modernizadoras.

Em 10 de outubro de 1937, Getúlio Vargas estabeleceu um golpe de Estado, com o surgimento de uma nova constituição, conhecida como “Polaca”, onde dispensava o sistema representativo, o que firmou Vargas no poder no período de 1937 a 1945. Posteriormente, Dutra assumiu, no período de 1946 a 1950, e Vargas retornou ao poder entre 1951 e 1954, período em que aconteceu o desenvolvimento industrial no Brasil.

Nessa época, a educação gratuita e a obrigatoriedade do ensino primário foram mantidas, contudo, dando ênfase aos trabalhos manuais nas escolas primárias. O ensino profissional continuou a destinar-se aos menos favorecidos, sendo realizado em sistema de cooperação entre a indústria e o Estado, em que a indústria possibilitaria a formação prática dos cursos, a fim de capacitar, no menor tempo possível, mão de obra qualificada para atender à demanda de mercado.

Esse modelo escolar reforçou ainda mais a divisão do trabalho, ficando à burguesia o trabalho intelectual e aos pobres o trabalho manual. Esse último grupo era constituído de operários urbanos, os quais alcançavam melhores condições de vida em relação ao trabalhador rural, pois lhes era possibilitada a qualificação.

As indústrias estavam localizadas nas grandes cidades, fato que acarretou o deslocamento da população do campo para os centros industriais em busca de melhores condições

de vida e progresso, conforme relata Leite (2002). Dessa forma, criaram-se, nas cidades, as periferias e as favelas e, com esses aglomerados populacionais, nasceram diversos problemas sociais. Diante dessas dificuldades sociais, propôs-se dar início a um movimento de valorização rural, a fim de diminuir o processo migratório que vinha ocorrendo.

No âmbito educacional, em 1942, aconteceu a reforma do ensino secundário, intitulada de Reforma Capanema¹². Conforme apresenta Ribeiro (2007, p. 116), essa reforma defendia que o ensino secundário deveria preparar a elite, que conduziria a população. Essa formação deveria acontecer a partir da educação moral e cívica, em defesa do patriotismo para a continuidade histórica do povo brasileiro, formando “as individualidades condutoras, desenvolvendo nos alunos a capacidade de iniciativa e decisão”, pelo controle e pela reafirmação da elite (sujeito ativo) sobre as classes desfavorecidas (sujeito passivo).

Percebemos, assim, que durante esse processo histórico a escola continuou seletiva, oportunizando à elite melhor escolarização em detrimento da classe de trabalhadores da indústria e do campo. Isso nos leva a constatar ainda que entre a classe operária e os sujeitos do campo havia certa seletividade, uma vez que aos trabalhadores da indústria era requerido o mínimo de escolaridade, devido à necessidade de mercado.

12 Vigorou até 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Capanema foi Ministro da Saúde e Educação na época de Getúlio Vargas, que idealizava uma educação a serviço da nação e reforçava uma educação separada em classes, e que a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com diversos papéis de diferentes classes.

No cenário político, com a Segunda Guerra Mundial, afirma Ribeiro (2007), mesmo que ideologicamente fosse favorável aos alemães, Getúlio Vargas colocou-se a favor dos Estados Unidos, devido ao benefício econômico oferecido em troca do apoio do Brasil. Em um momento de instabilidade política, Getúlio tentou aproximar-se da população menos favorecida no intuito de manipulá-la e, assim, decretou anistia e concedeu legalidade ao PCB.

Com a intenção de manter a elite no poder, Dutra se candidatou à presidência pelo Partido Social Democrático (PSD). Ao estabelecer-se, promulgou a 4ª Constituição Republicana, em 1946, que reafirmava a democratização da educação primária, enquanto a educação secundária seria gratuita somente aos que comprovassem falta de recursos financeiros. Além disso, atribuiu às empresas com cem ou mais empregados a responsabilidade pela educação dos empregados menores e dos filhos dos empregados adultos. Tornou responsabilidade do Estado o amparo à cultura e estabeleceu o poder da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1947, iniciaram-se os trabalhos da comissão responsável por elaborar o anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional. As maiores discussões giravam em torno de duas principais pautas: da defesa dos princípios da escola pública, com base em uma educação laica; e da defesa de uma escola particular, com base religiosa.

O governo Dutra representou um retrocesso, o que levou Vargas de volta ao poder, reaproximando-se das camadas populares. João Goulart foi nomeado Ministro do Trabalho, e

se aproxima dos líderes sindicais, instaurando o peleguismo¹³ a fim de dominar a classe trabalhadora.

A criação de diversos órgãos representou um avanço na educação nacional, foram eles: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938; o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, criado em 1939; o Instituto Nacional do Cinema Educativo, criado em 1937; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946; além dos Institutos de Educação, criados em 1946; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com criação dada em 1951; a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), criada em 1951; a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada 1954; o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e o Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, ambos criados em 1955.

Em 1954, Getúlio Vargas cometeu suicídio, deixando a nação abalada, o que veio a provocar uma revolta popular. O período seguinte, compreendido entre 1955 e 1968, foi marcado pela crise do modelo industrial e da implantação do modelo de desenvolvimento econômico associado (RIBEIRO, 2007).

Em 1956, Juscelino Kubitschek chegou à presidência, tendo João Goulart como vice. Seu governo, com foco em estradas, energia, transporte e a construção de Brasília, recebeu o

13

“Pelego”, líder trabalhista ligado ao governo à base de suborno.

apoio da burguesia industrial e agrária, do PSD, do operariado sindicalizado e das forças nacionais.

Aponta Ribeiro (2007, p. 153) que “pela primeira vez o governo federal havia se transformado em um instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento brasileiro”. Houve ainda grande entrada de capital estrangeiro, necessário para estabilizar a crise industrial e investir na seguinte fase, saindo da indústria leve e de consumo, para a produção de equipamentos, bens duráveis de consumo e produtos químicos, visando a diminuir as importações.

Todavia, um novo período de crise despontava, exigindo uma reformulação nos modelos político e econômico e ajustes na Constituição, período em que Jânio Quadros se torna presidente, permanecendo Goulart na vice-presidência. Esse governo visava a tornar produtivas áreas inexploradas (RIBEIRO, 2007).

Na década de 1960, apresenta Ribeiro (2007), embora tenha havido uma diminuição no percentual de analfabetos (saindo de 56%, em 1940, para 39,4%, em 1960), o analfabetismo ainda era um problema. Ou seja, em números absolutos, não apresentou decréscimo, pois houve aumento no percentual de habitantes da área urbana e suburbana e, conseqüente, diminuição da população rural de 69%, em 1940, para 55%, em 1960. A autora apresenta ainda que, em 1955, havia um alto grau de reprovação, uma vez que 15% dos matriculados não frequentavam regularmente a escola e apenas 20,9% dos que ingressam no primeiro ano concluíram o quarto ano.

Ribeiro (2007, p. 156) ainda apresenta que Miguel Arraes de Alencar e Leonel de Moura Brizola, em 1961, tentaram “consolidar a formação e a unidade da Frente Popular de apoio às reformas de base”. As principais foram: reforma agrária, com indenização prévia em dinheiro; reforma política, com direito de voto aos analfabetos; reforma universitária, com a liberdade de ensino; reforma na constituição, para delegação de poderes do legislativo ao Presidente da República; consultas à vontade popular, para o referendo das reformas de base. O objetivo da reforma agrária, por exemplo, não estava pautado nos interesses dos sujeitos do campo, mas tinha por objetivo ampliar o mercado interno, necessário para o desenvolvimento do parque industrial do país.

Jânio renunciou em agosto de 1961 e Goulart assumiu o poder. Com isso, as elites temiam que as reformas propostas por Goulart afetassem seu poder econômico e adotaram algumas medidas para enfraquecê-lo, como o parlamentarismo, e atribuíram funções do Executivo ao Congresso, representado pela elite dominante. Dentre as propostas de Goulart estavam: permitir o voto para os analfabetos e realizar as reformas. Descontente com as reformas anunciadas por Goulart, a elite organizou, em São Paulo, a “Marcha da Família com Deus pela liberdade” reunindo cerca de 500 mil pessoas. Vindo a acontecer em 31 de março de 1964, o golpe civil militar.

Quanto às questões educacionais da época, Ribeiro (2007) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, estava pautada na concepção humanista moderna, contrapondo-se à concepção humanista

tradicional, de base religiosa, mas essa última não esteve ausente em seu texto.

Observe-se que a LDB de 1961 estava sendo elaborada desde 1947, após a promulgação da Constituição de 1946, que já apresentava mudanças educacionais trazidas por este texto legal.

Assim, a organização escolar na LDB de 1961 era dividida em:

- Escola pré-primária (maternal e jardins de infância);
- Ensino primário, obrigatório a partir dos 7 anos de idade: voltado para o desenvolvimento do raciocínio, expressão e integração (entre 4 a 6 séries);
- Educação de Grau Médio, dividida em 2 ciclos: Ginásial e Colegial (secundários, técnicos e formação de professores para o ensino primário e pré-primário); o ingresso no ginásial dependia de aprovação em exame de admissão.

O Ensino Técnico era dividido em Industrial, Agrícola e Comercial (as empresas industriais e comerciais que tivessem empregados menores tinham a obrigação de proporcionar a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho).

O Ensino Normal era voltado para a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para atuação no primário. A formação de professores para atuação no Ensino Médio seria realizada em faculdades de

Filosofia, Ciências e Letras e para atuação no Ensino Médio Técnico, em cursos especiais de educação técnica. O Ensino Superior só seria gratuito em universidades e estabelecimentos isolados federais para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos.

Dentre as peculiaridades encontradas na LDB de 1961, estavam: a recusa de matrícula de aluno reprovado mais de uma vez, condição limitante para a permanência escolar; a inserção de uma variedade de métodos a fim de atender às especificidades das regiões e dos grupos sociais, no entanto, não dava conta de melhor atender à população do campo, uma vez que propunha apenas a flexibilidade dos métodos de ensino; as escolas públicas de ensino médio e superior podiam cobrar anuidades, além disso era de responsabilidade das empresas arcar com a educação de seus funcionários e filhos destes que estivessem em idade escolar.

No que se refere às escolas localizadas em área rural, o artigo 32 da LDB de 1961 apresentava que os proprietários de empresas rurais que não pudessem manter escolas primárias deveriam facilitar a frequência em escolas próximas, ou propiciar a instalação e o funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. O artigo 105 estabelecia que os poderes públicos deveriam instituir e amparar entidades que mantivessem na área rural instituições educacionais que fossem “capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.” (BRASIL, 1961, p. 13).

O texto dessa LDB demonstra que o Estado se eximiu da responsabilidade de ofertar e manter escolas ao longo de todo o

seu território. Além disso, é nítida a preocupação em promover a adaptação do sujeito do campo ao meio, que não se trata do meio rural, ao qual já é naturalmente adaptado, e sim de atender às necessidades do mercado de trabalho urbano.

Embora a LDB de 1961 tivesse sido instituída para garantir a educação a todos (BRASIL, 1961, Art. 2º), cabe ressaltar que sua prática acontecia de maneira descontextualizada, desvalorizando o campo, suas raízes, suas tradições e sua cultura, uma vez que era adotado um modelo urbanocêntrico de educação. O ensino rural, antes atribuição do governo federal, passou a ser responsabilidade dos municípios, tornando-se precário, devido à falta de recursos humanos e financeiros, sujeitando ainda mais a educação no meio rural aos interesses urbanos (LEITE, 2002).

Diante de tamanho descaso, surgiram, em 1960, movimentos voltados ao atendimento mínimo da educação escolar no meio rural, com o objetivo da formação política da população, para que essa se tornasse ativa, por meio de novos métodos de alfabetização, como propôs Paulo Freire (2007).

Ribeiro (2007) e Leite (2002) destacam os principais movimentos surgidos nesse contexto:

- a) **Centros Populares de Cultura (CPC)** – surgiram em 1961, tratando de temas recentes em linguagem popular, com o teatro de rua. Apresentavam-se em praças, universidades e sindicatos, além de promoverem cursos, exposições gráficas e fotográficas sobre a reforma agrária, a remessa

de lucros, a política externa, o voto do analfabeto e a Petrobras;

b) Movimento de Cultura Popular (MPC) – teve origem em Recife em 1960; apresentava uma análise crítica da realidade social a partir da arte. Fundamentava-se na alfabetização e na educação de base; atuou em Pernambuco e Rio Grande do Norte; uma das campanhas mais conhecidas foi a “De pé no chão também se aprende a ler”;

c) Movimento de Educação de Base (MEB) – iniciou suas atividades em 1961, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e ao Governo da União. Utilizava-se da comunicação a serviço da transformação do mundo e a educação como um processo de conscientização, tornando possível a transformação da mentalidade e estruturas sociais.

Motivados por esses movimentos aconteceram dois eventos: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, e o Seminário da Cultura Popular, em 1964.

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961, segundo Ribeiro (2007), apareceu com a pretensão de ser uma ferramenta de busca por soluções para os problemas nacionais, devendo conduzir o povo à independência e à emancipação, diferente de outras universidades brasileiras, que buscavam se equiparar a universidades dos países desenvolvidos.

No entanto, o golpe civil militar de 1964 interrompeu os ideais da UnB, vindo a ser invadida em 09 de abril de 1964.

Foram realizadas prisões e demissões, o que resultou em 210 pedidos de demissão por parte dos professores, que assim o fizeram em apoio aos demais colegas e em resposta à opressão imposta na época.

Após a segunda Guerra Mundial iniciou-se no Brasil o financiamento escolar por parte dos Estados Unidos, o que impactou o meio rural. Segundo Leite (2002), houve a desvalorização cultural e a propagação de formação muito mais técnica para fins de desenvolvimento econômico, com os programas de extensão rural e um modelo de educação informal, reforçando as condições de dependência política-ideológica, que desfavorecia uma educação democrática e cidadã.

Esse financiamento foi produto de acordos denominados MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura / *United States Agency International for Development*), tendo sido autorizado de forma sigilosa devido à pressão da União Nacional Estudantil (UNE), que denunciava esse tipo de pacto como um mecanismo de subordinação da educação aos interesses norte-americanos.

Esses acordos resultaram em diversas medidas, como a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo erradicar em dez anos o analfabetismo no Brasil, por meio da alfabetização funcional de jovens e adultos, a partir da leitura, escrita e cálculo. No entanto, o MOBRAL não chegou a alterar as bases do analfabetismo, e, segundo Ribeiro (2007), onde antes a convicção para alfabetizar referia-se à necessidade de participação política ativa do indivíduo, agora, com o MOBRAL, ficava evidente a necessidade de alfabetizar para a participação na vida econômica.

No período da ditadura militar, a educação campesina continuou em um processo de negação quanto à oferta de uma educação de qualidade e a escola disponível passou a substituir professores por técnicos. Tal política visava ao fortalecimento da Extensão Rural e suas nuances e a educação no meio rural não fazia parte de um projeto de educação para o desenvolvimento do campo.

Esse período acarretou em aumento de impostos, restrição de crédito bancário, limitação salarial, proibição do direito à greve, fim da estabilidade no emprego, fechamento de pequenas e médias empresas, sendo essas maiores empregadoras de mão de obra.

O contexto da época não parece se diferenciar muito do que vem acontecendo na atualidade, sem precisar estarmos sob um “regime militar”. O que torna evidente a semelhança desse período com a realidade vivenciada é o interesse do Estado em continuar atendendo aos interesses econômicos internacionais, com base no capitalismo, que produz um ciclo de exploração, na lógica antagônica de quanto menor for o poder econômico do indivíduo maior será a exploração vivenciada por ele.

Para Fonseca e Mourão (2008), após 1964, a questão agrária foi militarizada, acontecendo a regularização fundiária, com a entrega de 31 milhões de hectares de terras públicas a pessoas físicas. Esse processo trouxe para o campo brasileiro um mecanismo moderno capitalista, dando início à predominância do trabalho por meio de diárias (boias-frias), à generalização do arrendamento, à consolidação das grandes

empresas rurais exportadoras e à manutenção do grande latifúndio subsidiado por estatais.

Em 1968, aconteceu a primeira reformulação da LDB, pela Lei nº 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Já em 1971, foi realizada a segunda reformulação por meio da Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, trazendo as seguintes modificações:

- Uniu-se o ensino primário ao ginásio, estabelecendo o 1º Grau com 8 anos de duração, obrigatório para crianças entre 7 e 14 anos.
- O 2º Grau passou para 3 ou 4 anos, sendo agora universal e profissional, não mais preparatório para o Ensino Superior; seu objetivo era a formação de técnicos e auxiliares para os setores da indústria, comércio, serviço e agricultura, passando a ser denominado de ensino profissionalizante, para diferenciá-lo do ensino profissional, que antes era destinado somente às classes mais pobres; entretanto, o termo não teve muita aceitação chegando, inclusive, a ser denominado “formação específica”, enquanto a formação profissional ficou sob responsabilidade das escolas técnicas.

Ainda no período militar, entre 1979 a 1984, momento de maior opressão e luta pelo direito à terra, se constituiu, de forma organizada, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo formalmente criado em janeiro de

1984, durante o 1º Encontro Nacional MST. Conforme Caldart (2004), o MST nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas no final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do Brasil.

Nessa conjuntura de lutas, em 1984, teve início um processo de redemocratização em torno da terra no país, tendo à frente o MST, em uma ação de luta de classes, reivindicando o papel das organizações camponesas.

É importante ressaltar que a negligência no campo não se iniciou com a ditadura militar. Contudo, em razão do conflito pela terra e da forte opressão vivenciada nesse período, a população camponesa se organizou a fim de reivindicar seus direitos, uma vez que o Estado governava para os mais ricos e não atendia às reivindicações das classes menos favorecidas. E foi justamente no momento de maior embate e conflito que se uniram diversos segmentos da população camponesa em prol de sua emancipação.

De acordo com Leite (2002), entre os anos de 1980 e 1985, passou a vigorar o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que teve por objetivo reduzir as desigualdades sociais nas periferias urbanas e atender às populações rurais. A partir desse Plano, criou-se o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC/Rural), que tinha como proposta a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria no nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, por meio de uma redistribuição equitativa dos benefícios sociais.

Mas, na prática não apresentou bons resultados, porque, segundo Leite (2002), os professores tinham formação urbana e pouca preocupação com a realidade campesina, muito menos com os padrões socioculturais e produtivos da zona rural. Embora os problemas essenciais dessa parcela da população tenham sido omitidos, esse programa significou um despertar para um currículo específico para a população do campo.

Findando a ditadura militar em 1985, Tancredo Neves havia sido escolhido por eleição indireta, mas faleceu antes de tomar posse, vindo José Sarney a assumir o cargo, seu vice, que se tornou o primeiro presidente civil pós-ditadura, governando de 1985 a 1990.

Em 1985, decidiu-se pela convocação de uma assembleia nacional constituinte, que veio a ser instalada em fevereiro de 1987. Nesse sentido, foram organizadas comissões e subcomissões temáticas, das quais resultaram no anteprojeto da nova Constituição. Dentre outras, foi estabelecida a subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, que recebeu reivindicações de diversas entidades da sociedade civil.

Sarney restabeleceu as eleições diretas para presidente e promulgou a nova Constituição (1988), que trouxe diversos avanços no processo de democratização do país e para a educação; implantou também o plano Cruzado, em fevereiro de 1986, e, para controlar a inflação, congelou preços e salários, acabando com a correção monetária.

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, firmada no dia 05 de outubro, iniciou-se a tramitação

de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve aprovação somente em dezembro de 1996. Havia dois projetos em disputa, contudo, o aprovado foi do relator José Jorge, que preservou grande parte da versão apresentada por Darcy Ribeiro, à época Senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Na década de 1990, o Brasil passou a receber pressões internacionais para oferecer uma educação que atendesse a todas as pessoas. Em março de 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde se afirma que a “educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades no mundo inteiro” (UNICEF, 1990). Em seu preâmbulo, chama-se atenção a problemas que ainda estavam persistindo – muitos dos quais ainda persistem – “apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos.” (UNICEF, 1990).

Além das questões referentes a universalização escolar, o documento ressalta a necessidade de promover a equidade na educação, conforme destacado no Artigo 3, item 4:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas,

raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNICEF, 1990).

A década de 1990 é considerada um marco para a educação, assim como para a Educação do Campo, pois foi nesse período que se iniciou a construção de um modelo de educação que realmente respeitasse as necessidades dos sujeitos desse espaço, considerando sua cultura, seus valores, sua história, suas lutas, e enxergando o campo com uma visão diferenciada da concepção ruralista.

Nesse período, foi aprovada uma nova LDB¹⁴, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que, todavia, prevalece a ideia de educação rural. Essa lei tem como principal objetivo articular o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No seu Artigo 1º, define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais, reconhecendo, assim, os demais espaços de formação, inclusive as organizações próprias de reivindicação. Entretanto, essa lei dispõe somente sobre a educação escolar, dividindo-a em 2 níveis: educação básica e educação superior.

14 Utilizamos a versão da LDB que compreende diversas alterações, atualizada até o ano de 2017.

A educação básica divide-se em:

- Educação infantil, oferecida em creches (até 3 anos de idade) e Pré-escola (4 a 5 anos de idade);
- Ensino fundamental, com duração de 9 anos (a partir dos 6 anos de idade);
- Ensino médio, com duração mínima de 3 anos.
- A Educação Superior é constituída por:
- Cursos sequenciais por campo de saber:
- Cursos de graduação;
- Cursos de pós-graduação;
- Cursos de extensão.

No Artigo 26, a atual LDB discorre sobre a necessidade de resgate da história do país construída a partir das populações negras e indígenas, tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, da história da África e dos africanos, da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, com vista a resgatar as suas contribuições para a sociedade.

Além desses aspectos, em específico para os povos indígenas, a partir da educação escolar bilíngue e intercultural, deve-se assegurar-lhes a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

No entanto, em específico para a população campesina, o texto da LDB é vago, sucinto e descontextualizado no que diz respeito aos aspectos epistemológicos defendidos pelos povos do campo. Observamos que a Lei 9.394/1996, atualizada a partir de outros textos legais até o ano de 2017, não apresenta os aspectos constituídos e reconhecidos a partir de 2002 a respeito da educação campesina, apresentando-se ainda dentro de uma concepção ruralizada de educação, tornando-se uma extensão da educação urbana, apesar das conquistas a respeito da educação dos povos indígenas e quilombolas, que ganharam espaço nos textos legais.

Os textos que se referem à educação no meio rural compreendem as necessidades de adequações nos conteúdos, nas metodologias, na organização escolar a partir do calendário e da natureza do trabalho rural¹⁵, que buscou promover adaptações no modelo de ensino ofertado no meio urbano. Observe o texto a seguir:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

15

O período letivo deve respeitar os períodos de produção agrícola.

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. **O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas** será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, [1996] 2017, p. 28-29, grifo nosso).

Ao longo de todo o texto da LDB de 1996, percebemos que o único trecho que se refere à educação para os povos do campo foi incluído¹⁶ no parágrafo único do Artigo 28, a fim de estabelecer critérios para o fechamento das escolas do campo.

O percurso até aqui apresentado retrata o processo de exclusão dos povos do campo ao longo da história, os quais, por carregarem o estigma da inferioridade e devido às pressões sociais, migraram para as grandes cidades em busca do “desenvolvimento”. Nos grandes centros, depararam-se com desemprego, que os levaram muitas vezes a sobreviverem de bicos, organizaram-se em periferias, perdendo o contato com sua cultura, enfrentaram discriminação e descaso.

16

Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014.

GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As discussões em torno de um novo modelo de educação para o campo tiveram início no primeiro semestre de 1996, onde estavam presentes diversas instituições, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Cabe, também, mencionar o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST, realizado em julho de 1997, em Brasília, pois a partir desse evento articulou-se a “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”. Tal conferência ocorreu no período de 27 a 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia (Goiás), precedida por encontros estaduais e nasceu com a preocupação de “viabilizar a construção de um novo Projeto Nacional”, de forma a contribuir para a colocação do meio rural na agenda política do país, alimentando a reflexão e mobilização em prol de uma proposta educacional para a comunidade campesina. O foco de discussão dessa conferência foi pensar em um novo projeto de desenvolvimento para o campo, sobretudo no que diz respeito a uma educação que contemplasse as especificidades desse espaço.

Vilhena Júnior e Mourão (2015) retratam que a grande mobilização nacional dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais que lutam pela terra gerou-lhes o ônus de serem

criminalizados, punidos e perseguidos. O mesmo não ocorreu aos latifundiários e grileiros, pois o Estado se mostra eficiente e acolhedor apenas para os donos dos meios de produção. As conquistas populares são fruto de muitas lutas, sendo necessário manter-se na militância para garantir e estabelecer dignidade aos sujeitos do campo.

Na perspectiva de Borges e Tavares (2008), esse processo de lutas contribuiu para a formação da identidade dos sujeitos do campo.

Além das políticas, o que marcou o campo de fato foram as lutas sociais e a própria organização dos trabalhadores rurais. No campo da educação, vamos ter pela primeira vez um debate sobre a Educação do Campo e não mais para o Campo. Pois os movimentos sociais, particularmente o MST, passaram a discutir e cobrar do governo (na época FHC) políticas específicas para atender ao segmento do campo e sua realidade (BORGES; TAVARES, 2008, p. 47).

Após todo esse processo de luta e resistência, a Educação do Campo passou a ser reconhecida de maneira singular a partir do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que apresenta com muita propriedade histórica um estudo de como a educação no meio rural foi tratada nas Constituições Brasileiras. Posteriormente, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo e legitimando

institucionalmente a Educação do Campo, conforme expresso no artigo 2º:

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).

A responsabilidade do poder público e o respeito às diversidades do campo são estabelecidas nos artigos 3º e 5º:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

[...]

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o

estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

O texto dessa resolução nos leva a considerar que, até então, exista certo desconhecimento ou falta de interesse por parte de quem propunha alterações junto à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É incompreensível o fato de que o desenvolvimento da Educação do Campo tenha sempre ficado à mercê da “boa vontade” política de quem está no poder. Igualmente, é preocupante o cenário político e econômico atual, onde os “detentores do poder” querem não só descumprir a lei, mas desconstruir direitos que há tempos foram legalizados.

Os problemas sociais, que se agravam com o passar do tempo em nossa sociedade, como desemprego, fome, miséria, falta de moradia, falta de terra, falta de escola, violência, falta de atendimento de saúde, sucateamento dos serviços públicos, só confirmam a cultura de exclusão e de negação de direitos, não só dos sujeitos do campo, mas de outras minorias. Além disso, tal cultura impõe um modelo de educação que não se aplica à realidade dos sujeitos do campo: algumas vezes se trata de um mero modelo transplantado da cidade; outras, para desenvolver um modelo de educação rural, no sentido de atender ao esquema ruralista.

Fernandes (2006, p. 37) apresenta as principais diferenças entre a Educação do Campo e a Educação Rural, em que a

“Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário”. O autor afirma ainda que a Educação do Campo é construída pelos movimentos campesinos, no intuito de gerar a autonomia dos territórios materiais e imateriais, onde a educação e o desenvolvimento local são indissociáveis, ou seja, a educação é pensada para o desenvolvimento desse. Já a Educação Rural é construída por diversas instituições dentro dos padrões do capitalismo agrário, em que coloca o camponês na condição de subalterno ao interesse do capitalismo rural, a educação é pensada para a inserção ao modelo do agronegócio, sendo assim, é apenas um tema a ser estudado.

Leite (2002) apresenta os problemas ligados à escola rural, quanto aos seguintes aspectos:

1. Sociopolíticos: baixa qualidade de vida, desvalorização da cultura, infiltração da cultura urbana e alteração nos valores socioculturais;
2. Situação do professor: presença do professor leigo, formação urbana, dificuldades com transporte e moradia, questões políticas na convocação dos professores, baixo índice salarial;
3. Clientela: aluno trabalhador rural, distância entre a moradia, o trabalho e a escola, turmas heterogêneas em idade e grau de instrução, baixas condições aquisitivas, acesso precário a informações gerais;

4. Participação da comunidade no processo escolar: distanciamento dos pais à ação didático-pedagógica.

Além disso, Leite (2002) aponta outras dificuldades, como: currículo inadequado, pois o mesmo apresenta uma visão urbana; deficiência na estruturação didático-pedagógica; calendário em discordância com a sazonalidade de produção; ausência de orientação técnica, acompanhamento pedagógico e material de apoio para alunos e professores. Também afirma que as instalações físicas das escolas são precárias e sem condições de funcionamento; e que a política educacional rural não atende à realidade campesina de forma aprofundada e eficiente devido à ausência de recursos humanos, materiais e financeiros.

Caldart (2004, p. 01) afirma “que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. Certamente, a Educação do Campo, em relação à escola urbana, demandará mais investimentos.

Fernandes (2006, p. 142) reforça que: “Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

É importante compreender o percurso realizado para que houvesse a institucionalização da Educação do Campo, que se deu a partir do processo de participação da comunidade civil organizada, que cansada de esperar equidade na educação ofertada à população do campo, resolveu posicionar-se e requerer o direito a uma educação condizente com sua realidade,

mas acima de tudo uma educação construída a partir de suas necessidades e não meramente um modelo transplantado da cidade ou adaptado do modelo de ensino urbano.

Nesse sentido a Educação do Campo, institucionalizada em 2002, possui no papel seu maior triunfo, resultado de uma conquista travada na luta, no entanto na prática necessita de muito mais investimento para a concretização de uma idealização política e educacional voltada para a oferta de uma educação emancipadora, em que seus sujeitos possam compreender a sua contribuição para o desenvolvimento e dignidade da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transformação na realidade da educação aos camponeses até a institucionalização da Educação do Campo não fez parte de uma política educacional que visava atender aos interesses de desenvolvimento dessa parcela da população. Assim, o caminho apresentado nos remete a momentos que independente do período histórico foi alicerçado inicialmente na exploração de um território e conseqüentemente na exploração de seu povo, perceptível na apresentação da história da educação no Brasil.

Existe um esvaziamento institucionalizado da Educação do Campo, com interesses políticos obscuros, pois a quem interessa a implementação desse modelo de educação? Há um processo de negação, menor valia e violência histórica, social e cultural para com a população camponesa de uma história

não recente, iniciada no período que afirmam que esse país começou a existir. Assim, continua-se a negar a história e a cultura dos povos que anterior a chegada dos portugueses já tornavam essa terra uma nação.

É importante termos clareza de que é necessário defender uma educação para os povos do campo enquanto obrigação do Estado. E, ao mesmo tempo, evidenciarmos a todo instante que a Educação do Campo é um direito de todos/as. A Educação do Campo para atingir seus objetivos e finalidades precisa desenvolver seu papel na superação de práticas arcaicas, ultrapassadas e preconceituosas, assumindo-se enquanto parceiros na transformação da realidade, na emancipação e valorização dos sujeitos e de sua cultura.

A Educação do Campo nasceu com o interesse de implementar uma educação emancipadora, construída pelos povos do campo e não para eles, partindo do respeito à realidade, história e cultura, com uma escola adequada aos interesses e necessidades do campo, com a qualidade necessária que possibilite a dignidade e equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BEZERRA, Juliana. **Fascismo**. Última atualização: 26/07/2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fascismo/>. Acesso em: 28 set. 2019.

BORGES, Heloísa da Silva; TAVARES, Maria Trindade dos S. O PRONERA como Política para a Educação do Campo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.).

O Vôo da Borboleta: Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: UEA Editora/ Valer, 2008.

BRASIL. [Constituição 1937]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União:** Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília – DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília – DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília – DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 mar. 2002, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/izcUju>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 193, p. 1, 28 mar. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Armina Rachel B. A Educação do Campo: Uma realidade construída historicamente. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **O Voo da Borboleta**: Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Manaus: Edições UEA. Ed. Valer, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Sérgio Luiz. A escola moderna e os seus desafios: do século XVI ao XIX. In: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Diálogos e Experiências sobre a educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas-SP: Autores Associados. Coleção Memórias da Educação, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógica no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. Aspectos Sócio-Históricos da Educação do Campo: A participação do Movimento Social Camponês e a Especificidade Amazônica. In: SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; SILVA, Janeclley Martins (org.). **História da Educação do Campo: Os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência Jomtien – 1990. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 nov. 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM ENTRE RIOS/CAROEBE

Débora de Almeida Macedo¹

Eliezer Nunes Silva²

Sérgio Luiz Lopes³

1 Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Roraima. Ex-bolsista de projeto de pesquisa desenvolvido do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2 Técnico em Assuntos Educacionais e Diretor Geral do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) - Campus Novo Paraíso; Membro do Conselho Superior do IFRR; Membro do Fórum de Educação do Campo das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação.

3 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-2017). Professor Adjunto I do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na base Formação de Educadores: Saberes e Competências, coordenada pelo prof. Dr. Bernard Charlot (PARIS VIII-UFS), dentre outros. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

INTRODUÇÃO

Este capítulo corresponde a resultados de estudos e pesquisas oriundo de Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Roraima-UFRR desenvolvido na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, localizada na Vila Entre Rios, município de Caroebe-RR. Tem como objetivo principal entender as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em uma escola do campo do Ensino Médio. Durante a realização da pesquisa buscou-se identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do Ensino Médio, assim como descrever as práticas de ensino utilizadas pelos professores e verificar de que maneira são desenvolvidas e, se elas, se aproximam da proposta da Educação do Campo.

O presente trabalho encontrou-se respaldo na crescente necessidade de reconhecimento sobre a realidade dos sujeitos do campo, em especial os da escola pública no município de Caroebe-RR. Entendemos que a escola do campo deve apresentar características pedagógicas, metodológicas e didáticas que se adequem à realidade do território rural no qual ela está inserida, preservando as suas identidades, ou seja, faz-se necessário, valorizar a cultura e os valores dos sujeitos construídos

historicamente, bem como repensar os aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais que permeiam a vida do sujeito do campo.

Podemos observar, a partir da Resolução do CNE/CEB⁴ 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que:

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 do país (Art. 2º. Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Dessa maneira, na perspectiva emancipatória, a construção dessa identidade precisa estar assentada em discussões que primem por justiça social, respeito à diversidade cultural, mais solidariedade e que todos possam se abrir para o diálogo.

Ao tratar da questão das práticas pedagógicas⁵ desenvolvidas pelos professores na escola, se fez necessários refletir

4 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

5 Estamos nos apropriando do conceito de práticas pedagógicas de Lopes (2018, p. 16) cujo entendimento é: "um conjunto de ações desenvolvidas pelo docente que dizem respeito ao processo de ensino em sala de aula. Tais práticas devem ser lembradas como atividades carregadas de intencionalidades que dirigem o fazer pedagógico do professor e dão sentido a esse fazer. Assim, o sentido da prática pedagógica é ensinar e construir sujeitos

na pesquisa, se existem algumas contradições existentes entre discursos e práticas cotidianas de sala de aula. Sobre isso, diz Ghedin e Borges (2007, p. 18): “Sabemos que não há identidade, enquanto forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente expressa um modo de ser que se distingue dos demais”.

Dentro do campo metodológico considerou um estudo de caso levando em consideração elementos metodológicos dos professores das disciplinas de História, Sociologia, Português e Ciências Biológicas, todos professores efetivos da rede pública estadual. O principal instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário e a análise foi predominante qualitativa.

No que diz respeito ao questionário, instrumento escolhido para a coleta de dados, o foco de investigação das respostas dadas por esses professores situa-se nas suas metodologias desenvolvidas em sala de aula. Buscamos, com isso, uma melhor compreensão de como ocorre o ensino aprendizagem em uma escola do campo.

Por fim, além desta introdução, no qual foi apresentada como nasceu a pesquisa e seu delineamento, o trabalho está composto das seguintes seções:

capazes de aprender saberes científicos, com vistas a mudanças na realidade social na qual estão inseridos. Toda prática pedagógica é feita com planejamento e intencionalidades, mas há imprevisibilidade, elementos que vão além da teoria e do planejamento elaborado”.

- a) **Movimento da Educação do Campo no Brasil**, onde será tratado momentos históricos e de articulações da origem desta educação, apresentando o contexto de ações e pelega dos camponeses por terra e trabalho com mais dignidade para todos aqueles a quem foram negados direitos fundamentais, como: escola, terra e sobrevivência;
- b) **A Escola da Educação Básica do Campo no Brasil**, tem como objetivo discutir a questão da Educação do Campo na atualidade levando em consideração os desafios de se pensar uma escola para os sujeitos do campo visando a uma educação reflexiva e transformadora. Momento que podemos afirmar que a escola do campo precisa explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção e de práticas educativas questionadoras da realidade social e que a escola do campo precisa aprender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida;
- c) na última seção, **Análise da Prática Pedagógica do Professor do Ensino Médio em uma Escola do Campo**, será apresentada de forma resumida a caracterização do *locus* da pesquisa, são apresentados dados como localização, quadro efetivo, histórico da criação da escola pesquisada, e como a escola é regida, assim como suas análises e discussões dos resultados. Quanto as análises e discussões dos resultados serão contemplados os aspectos que contribui para o resultado da pesquisa como tempo de serviço, de moradia no campo, planejamento pedagógico e interação com a comunidade e por fim tenta-se desenhar os principais desafios enfrentados pelos professores,

assim como sinalizar às prática pedagógicas que possam contribuir para uma mudança social.

MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do Campo. Ela nasce do contexto da peleja dos camponeses por terra e trabalho com mais dignidade para todos aqueles a quem foram negados direitos fundamentais, como: escola, terra e sobrevivência. Dessa forma, a luta foi ampliada no sentido de criar alternativas educativas que atendessem às necessidades do sujeito do campo. A natureza dessas referências marcou de modo significativo a trajetória da escola do campo no Brasil. Como veremos na narrativa da história da Educação do Campo (SANTOS, 2012, p. 37):

As ações dos Movimentos fomentaram um processo de discussão acerca do direito à educação e à escola para os povos do campo, pois constataram a necessidade de melhor compreender o momento histórico vivido e o processo de luta construído. Nesse contexto, organizaram, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária que ficou conhecido como I ENERA. Esse encontro foi realizado nas instalações da Universidade de Brasília em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Esse foi um momento significativo na gênese da concepção de Educação do Campo no Brasil. Ressalta-se, aqui, que essas lutas foram travadas pelos camponeses, povos do campo e sindicatos que reivindicavam juntos direitos e garantias para os filhos dos sujeitos do campo. Afinal, a luta é decorrente da grande concentração de terras em nossos país, marcadamente no grande latifúndio, representado por produtores de monoculturas voltadas para exportação e que empreendeu relações de dominação e exploração das terras do país até os dias atuais.

Nessa dinâmica em busca de maior lucro desenvolveu um elevado padrão tecnológico, desencadeando uma grande redução da mão de obra; logo, é manifestada nas indústrias a necessidade de uma formação voltada ao setor tecnológico. No campo, essa lógica se estrutura a partir do latifúndio como espaço dos meios de produção em massa. Vê-se que o campo acaba sendo um grande reservatório de latifúndio para atender a um mercado planetário.

Com o crescimento desenfreado da sociedade de consumo e redução cada vez mais concreta dos direitos dos sujeitos do campo, nas últimas décadas, despontou-se uma série de reivindicações dos movimentos sociais por mais justiça social. E, portanto, a luta por reforma agrária, pequena propriedade e escola para todos vem sendo discutida de forma exaustiva, com a intenção de garantir a permanência do camponês no seu território, visto que tem a sua subsistência na terra no seu espaço de origem, o qual está se perdendo com a sua desapropriação.

Nesse sentido, Santos (2012, p. 34) assinala que “A concentração de terras nas mãos de poucos coloca o Brasil no cenário de desigualdade e desequilíbrio entre o rural e o urbano”. A má distribuição da terra tem gerado conflitos e motivado a luta por Reforma Agrária.

Diante do exposto, salienta-se que o sistema capitalista se propõe a um discurso de expansão da forma de produção e, com isso, traz a ideologia do agronegócio cujas propostas são do grande latifúndio em escala nunca vista antes e a ampla mecanização do agronegócio. Esse modelo, o capitalista, visa primeiramente ao trabalho humano como capital e não se preocupa com a existência humana e muito menos com o meio ambiente. Nota-se que o agronegócio é um dos pilares da economia capitalista na contemporaneidade no Brasil. E, é justamente o uso de agrotóxicos e diversos tipos de fertilizantes que vem alimentado tal modelo de sistema. Daí a necessidade de os movimentos sociais saírem para a luta contra esse modo de produção que está destruindo as florestas, os rios, os mares o nosso planeta.

O primeiro momento de pensar e discutir a Educação do Campo se deu em um encontro formado por diversas entidades e movimentos sociais do campo, como salienta Santos (2012):

Ainda como reflexo do I ENERA, os Movimentos Sociais se organizaram para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CNEC, antecipada por uma significativa e cuidadosa preparação, que aconteceu em

Luziânia-GO, em julho de 1998, sob a coordenação de cinco instituições: CNBB⁶, MST⁷, UNICEF⁸, UNESCO⁹ e UnB¹⁰. Foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo contando com a participação de 974 pessoas de todas as regiões do Brasil (SANTOS, 2012, p. 39).

As ações dos Movimentos contribuíram no processo de discussão acerca do direito à educação e à escola para os povos do campo. Essa luta vem sendo travada a cerca de 20 anos, e à frente dessa luta sempre estiveram presentes os movimentos sociais que procuram articular, junto às políticas públicas, meios que possibilitem uma educação de qualidade ao povo do campo. Sabe-se que a educação no nosso país sempre foi voltada para as classes dominantes, portanto, as camadas menos favorecidas, como os povos do campo, sempre estiveram às margens da sociedade e, conseqüentemente, têm dificuldade de acesso à escola de qualidade.

Com a luta dos diversos movimentos sociais e o apoio de intelectuais e diversas instituições, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi uma grande conquista em garantir o ensino e a alfabetização da classe trabalhadora do campo, legitimando a educação dos camponeses. Em síntese, o programa surgiu para dar

6 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

7 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

8 Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.

9 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

10 Universidade de Brasília.

mais dignidade ao povo do campo, pois, conforme Santos (2012, p. 38), “Os Movimentos propõem uma ação em âmbito federal para garantir educação para aqueles que lutavam por Reforma Agrária”.

Com a organização e resistência dos trabalhadores, pode-se assinalar que existem conquistas, como a aprovação de Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, garantindo o direito a uma Educação do Campo, consolidando-a, ou seja, apresentam a educação como um direito e a escola como uma instituição comprometida com a transformação social. Acrescenta-se, aqui, a criação de novos cursos nas universidades públicas voltados para a formação de professores para atuarem nas áreas do campo.

Diante do contexto, passa-se a entender que o termo Educação do Campo começa a ser utilizado como resultado de um conjunto de lutas no combate às desigualdades sociais, às injustiças, reivindicando-se do Estado a consolidação de políticas públicas que garantam aos camponeses ensino de qualidade e inclusão dos mesmos nas universidades públicas.

Nesse processo, vão se construindo espaços de discussão e sistematização para fortalecer parcerias entre movimentos sociais e instituições comprometidas com a Educação do Campo brasileira. Essa discussão teve mais visibilidade e planejamento dos vários organismos políticos depois das duas conferências da Educação do Campo, como ressalta Caldart (2012):

Nasceu primeiro, como Educação do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional

por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259).

O termo Educação do Campo apareceu nos debates de 2002, como uma forma de inclusão do povo do campo no contexto escolar de modo abrangente para garantir uma escolarização de qualidade para todos. Essas lutas seguem em movimento e já envolvem universidades, diversos sindicatos, escolas públicas, povos da Amazônia e todos aqueles que se encontram em territórios campestres. A luta também reivindica que somos sujeitos formadores de nossa própria história, nosso destino, nossa realidade, nossas identidades.

Como já dito anteriormente, historicamente a educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto que as classes populares estão submetidas ao conformismo e à alienação por ser a massa de classe trabalhadora do sistema. Nessa perspectiva, afirma Molina:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do Campo, e para a mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento

de reflexão pedagógica das experiências de resistências camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (MOLINA apud GHEDIN; BORGES, 2007, p. 112).

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional; suas primeiras questões foram práticas. Todavia, ela exige teoria e cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, principalmente as práticas dos movimentos camponeses. Dessa forma, vem sendo a luta do povo do campo uma luta que trata das questões de qualidade de vida e de ensino dos trabalhadores que querem garantir apenas aquilo que é de direito de todo cidadão, uma educação de qualidade no campo e do campo.

Nesse sentido, é que a Educação do Campo tem relação com a cultura e os valores sociais do povo que nele vivem. O esforço de garantir um ensino de qualidade vem sendo travado com aqueles de relações sociais capitalistas, que priorizam o capital e não o social. Uma frase que ficou marcada nessa luta foi “EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO”, lema da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Revela que o povo do campo está afirmando que o dever de formular políticas públicas que garantam uma educação concreta e real, e não apenas princípios abstratos de educação, é do Estado.

A ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo tratar a questão da Educação do Campo na atualidade levando em consideração os desafios

de se pensar uma escola para os sujeitos do campo visando a uma educação reflexiva e transformadora.

É importante observar que, ao longo dos tempos, a escola concentrou os aspectos do ensino na figura do professor e os currículos escolares pouco falavam de uma escola diversificada capaz de atender aos interesses e especificidades dos homens do campo. Porém, com as novas lutas e debates, em especial, os movimentos pensados por Freire (1996), os estudos de Caldart (2012), dentre outros, trouxeram para o centro da escola do campo a figura do aluno como um sujeito mais ativo e dinâmico, uma vez que as escolas não são lugares estáticos; ao contrário, são espaços em constante movimentação.

Conforme as novas discussões propostas para as escolas do campo, cabe ao professor ser um mediador frente ao ensino e, conseqüentemente, à formação de novos conhecimentos. Passa de um detentor do saber, com verdades incontestáveis em sala, para uma espécie de agente portador de dinâmicas/estratégias para que a Educação do Campo seja uma pedagogia do movimento com métodos voltados para a cultura e para a valorização do aluno. Caldart (2012) diz que:

Esta é a Pedagogia do Movimento Sem Terra, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana (CALDART, 2012, p. 549).

Vê-se, portanto, que uma escola do campo vive em movimento constante; ali existem vidas, sujeitos com experiências individuais e coletivas, e identidades que devem ser preservadas nas dimensões históricas e culturais. Por isso, as práticas pedagógicas da Educação do Campo vêm passando por um processo de mudanças para o povo do campo, pois a educação precisa de uma melhor análise na conjuntura que se encontra, apesar de já terem ocorrido mudanças significativas.

A Educação do Campo, ao longo da história de nosso país, não ocupou lugar de destaque nos grandes debates; ainda que historicamente o nosso país tenha sido rural, tanto os documentos ligados a educação quanto as nossas legislações demonstram pouco zelo pela escola do campo. Mesmo com as últimas lutas e conquistas com algumas políticas que tratam da Educação do Campo, na atual conjuntura ainda não existe uma proposta curricular com as devidas características dos povos do campo. Ainda é comum o ensino do campo ter características semelhantes às dos currículos das áreas urbanas, desconfigurando o significado de campo; não significa dizer que os currículos devam ser diferentes, mas adequados ao contexto.

É possível lembrar que trabalhadores do campo, camponeses, homens da floresta e movimentos sociais têm se embrenhado em uma luta coletiva com a intenção de construir uma pauta que trate do campo não apenas como espaço de atraso e de pouca importância, como foi pensado ao longo dos tempos. De fato, “Os diferentes movimentos sociais do campo têm lutado por reforma agrária e por políticas públicas que contemplem

os direitos sociais, políticos e, entre suas reivindicações, tem-se destacado a educação [...]”. (SANTOS; SILVA, 2015, p. 129).

Diante do exposto, a Educação do Campo vem se construindo por meio de lutas do Movimentos Sociais, de implementação de programas e de políticas públicas que viabilizam uma educação para o sujeito do campo. Dessa forma, deve-se seguir lutando e cobrando, pois

É preciso compreender que se fazem necessários novos investimentos em políticas específicas para o desenvolvimento da Educação do Campo, para romper de vez com a dicotomia entre o campo e a cidade e, assim, fortalecer a identidade, os valores, o currículo e a cultura dos diversos sujeitos que estão em áreas não urbanas (LOPES, 2015, p. 30).

A partir de um entendimento sobre o papel do campo para a garantia dos direitos e da identidade dos sujeitos camponeses, teremos uma sociedade diversificada e engajada em construir um projeto capaz de compreender os homens nas dimensões históricas, sociais e culturais. Dessa forma, é possível pensarmos em uma organização escolar dialética respeitando os valores da tradição e os valores da comunidade em um processo coletivo.

No processo de debate sobre a Educação do Campo, vale salientar que é importante repensar metodologias capazes de valorizar a relação do homem com a natureza, do homem com a diversidade cultural, do homem com o contexto no qual está inserido, possibilitando novas aprendizagens.

Entretanto, as práticas pedagógicas da Educação do Campo são ainda as mesmas práticas orientadas no ensino público de todo país, e, com isso, as lutas caminham a passos lentos para o ensino no campo. Ou seja, somente com novas reflexões sobre a prática pode-se pensar em sujeitos construtores da sua própria história.

E assim não é diferente com as práticas pedagógicas, que precisam ser revistas pelas políticas públicas e pelos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras.

Para que isso ocorra de fato, é preciso pensar em um contexto amplo:

Isso possibilita repensar as práticas não à luz do discurso do Estado, mas à luz de novos conhecimentos que propõem novas formas de conduzir a aprendizagem no campo político e não mais exclusivamente no campo pedagógico (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 22).

Pensar o fazer docente e pensar nas diversas formas pedagógicas que amparem o contexto inserido do aluno é pensar também que o professor deve ser um professor pesquisador e reflexivo. Freire (1996) afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e, com base nessa linha de pensamento, refletimos sobre o papel do professor do campo e as diversas metodologias de ensino na contemporaneidade. Assim, as suas práticas quando pensadas de maneira coletiva, envolvendo a todos no processo de discussão, tornam-se ações menos insólitas, pois os sujeitos são capazes de refletirem sobre o seu fazer

pedagógico e sobre o papel da escola no processo de formação dos sujeitos.

O processo do ensino, muitas vezes, nas escolas do campo é compreendido em uma visão simplista e reducionista, considerando meros conteúdos ensinados de forma repetitiva, seguidos de memorização e definições de fórmulas, uma forma peculiar e empobrecida que costumamos chamar de ensino tradicional. Porém, sabemos que o ensino vai muito além dessas fronteiras. Aprendizagem e ensino são duas facetas de um mesmo processo que devemos entender da seguinte forma: o ensino deve ser visto e tratado de uma forma diferente quando se tem professores reflexivos que queiram ser os mediadores desse processo, como ressalta Libâneo (1994):

Devemos entender o ensino como conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

É nesse sentido que os alunos vão construindo a sua própria capacidade de assimilação e transmissão dos conteúdos, do saber escolar. E, assim, o professor deve se tornar aquele capaz de analisar, observar, construir conceitos, planejar, além de ser capaz de propor ações de transformação social.

Como diz Pires (2012):

Pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação. Tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinadas por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo (PIRES, 2012, p. 109).

Parafraseando Pires (2012) podemos dizer que a escola do campo precisa explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção e de práticas educativas questionadoras da realidade social. A escola precisa aprender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida.

Neste sentido concluímos fortalecendo as discussões em torno da Educação do e no Campo, reafirmando que esta educação vai além da educação formal e da escola, na medida que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde está inserida. Pois, a escola não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mais inserida e tendo sua função nessa dinâmica.

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Como dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, fundada sobre decreto de 24 de agosto de 1977. A entidade mantenedora da

escola é o Governo do Estado de Roraima. Atualmente, a escola atende a uma demanda de 318 alunos. Quanto à modalidade de ensino, oferece Ensino Fundamental para Séries Finais (6º ano ao 9º ano), Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui sala de direção, secretaria, coordenação, laboratório de informática com dez computadores, biblioteca, sala de leitura, copa, sala de recursos multifuncionais (atualmente atende três alunos) e o espaço do programa Mais Educação. Possui 42 funcionários. É gerida por um diretor, um vice-diretor e uma orientadora pedagógica. São 28 professores ao todo. Mas, vale salientar que somente 16 deles atuam em sala de aula. Os horários de funcionamento da escola são: das 07 horas às 12 horas; das 13 horas às 18 horas e das 19 horas às 23 horas.

A escola atende aos alunos da comunidade local e vicinais, operários, camponeses, assentados e trabalhadores rurais, entre outros. A comunidade varia de classe média alta a classe baixa, com uma estrutura familiar variada.

A escola também possui função de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a criar condições de permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, quebrando barreiras existentes, dando a oportunidade de os alunos trabalharem suas necessidades. Ela atende a 03 alunos do público-alvo da Educação Especial no turno vespertino. Os diagnósticos desses alunos são: dislexia, esquizofrenia e amnésia/dificuldade na fala.

O Planejamento dos professores é elaborado bimestralmente, dividido por disciplinas. Nele, constam os seguintes itens: Habilidades; Conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais; Situações didáticas; Recursos e avaliação. O planejamento tem a função de possibilitar ao professor organizar e ministrar suas aulas.

Há também o prontuário do professor, documento que contém todas as informações dos professores da escola, como vinculação e documentos pessoais. Na ficha há documentos como: registro de frequência anual, tempo de serviço, contagem de pontos, títulos (diplomas, cursos, capacitação), desempenho, requerimento de faltas e acúmulo de cargo. Também há um documento de avaliação de desempenho, que é aplicada anualmente e contém informações como: Assiduidade; Pontualidade; Relacionamento Humano; Responsabilidade; Participação; Atualização; Iniciativa; Organização; Domínio em sala de aula e Qualidade.

Quanto aos recursos didáticos que a escola recebe e disponibiliza consistem em livros didáticos de todas as disciplinas e um pouco de materiais pedagógicos, como: EVA (material emborrachado, encontrado em formato de folhas e com diversas texturas, cores e padrões), caderno, lápis, caneta, borracha.

No tocante à merenda escolar, o governo estadual se responsabiliza por fornecê-la uma vez a cada 50 dias, com verbas do Estado, sendo que a escola possui o Programa de Aquisição de Alimento (PAA), que oferece frutas e legumes produzidos no campo. A escola também promove noites culturais uma vez ao ano, com apoio da população para arrecadar dinheiro para a manutenção da escola, como: produção de trabalhos didáticos, manutenção básica (troca de lâmpadas, torneiras...), materiais de limpeza etc. Esse fundo é imprescindível, uma vez que a verba

emitida pelo governo não é suficiente para atender a todas as necessidades da escola. Outra fonte de recursos é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem a finalidade de oferecer, em caráter suplementar, uma assistência às escolas.

Ao situar um pouco da caracterização do local da pesquisa entraremos nas análises dos resultados da prática pedagógica do professor do Ensino Médio desta Escola, cujo objetivo foi analisar as práticas pedagógicas do professor do Ensino Médio e a sua relação com a Educação do Campo, na escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, na Vila de Entre Rios/Caroebe-RR. O instrumento principal de coleta de dados foi a aplicação de um questionário, onde foram entrevistados seis professores do Ensino Médio (nomeados como professor: A1, A2, A3, A4, A5 e A6). Esses profissionais responderam a dezenove questões, sendo três fechadas com a possibilidade de justificativa e dezesseis questões abertas. Para este trabalho foram focalizadas em várias perguntas relacionados as práticas pedagógicas do professor do campo.

Uma das perguntas relevantes para compreensão das práticas pedagógicas dos professores está relacionada ao tempo de atuação na área de educação. De acordo com as respostas dos participantes, percebeu-se que 83% dos entrevistados tem mais de quinze anos de atuação em sala de aula. Este fator foi importante para melhor identificarmos e entendermos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas com os alunos do campo.

Ao falar um pouco sobre a sua trajetória pedagógica foram emitidas as seguintes respostas: professor A1: “Iniciei

em 01 de abril de 1994, tinha apenas a 8º série, que hoje é o 9º ano, depois fiz Magistério, Pedagogia, História e Pós-Graduação em Gestão Escolar, trabalhei inicialmente com as séries iniciais, atualmente apenas trabalho com o ensino médio”; A2: “Aos 20 anos me formei em professora, com 21 fiz licenciatura em história e geografia (não existente mais) comecei a trabalhar aos 22 anos, em Terezinha, 1992; em 1993 comecei a trabalhar na Vidal da Penha até hoje”; A3: “Já estou a 26 anos nessa jornada de trabalho, tem sido um grande desafio, mas também muito gratificante”; A4: “Trabalho desde de 1994, já trabalhei em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior”; A5: “Sim, comecei a trabalhar em 1998 na escola Nova Esperança na vicinal 05 com multisseriado, foi uma experiência muito difícil, mas eu me adaptei e venci os obstáculos” e A6: “Me formei em 2011 e já trabalhei com todos os níveis do fundamental menor e educação infantil ao nível superior. Mas ser educador é um ganho de experiência constante, quanto mais você dá aula, mais você aprende”.

Nesse conjunto de informações, podemos observar três questões básicas: a) inicialmente expressam com pouca clareza sobre o fazer docente em suas experiências ao longo dos anos de sala de aula; b) uma questão curiosa nos respondentes é que possuem uma história de luta na docência em que enfrentaram/enfrentam muitos desafios ao longo dos anos; c) por fim, ainda que não sejam explicitadas nas respostas, pode-se depurar que os professores respondentes têm experiências diversas, porém ainda falta apoio e empenho, por parte do Estado, para promover

a formação continuada, a fim de proporcionar aos professores maior qualificação.

Em analogia com a questão anterior verificamos que 83% dos respondentes possuem ampla experiência na docência. Neste sentido é curioso que podiam ter comentado mais acerca de sua ação enquanto docente. No entanto, nota-se uma certa limitação nas respostas, o que dificulta um maior aprofundamento acerca do que pensam sobre o ensino e a sua própria experiência na sala.

Ao perguntarmos sobre sua escolha profissional, observamos que apenas o respondente A1 não pensava em ser professor (39%), mas os demais professores (A2, A3, A4, A5, A6), pensaram em algum momento das suas vidas em ser professores (61%). Isso evidencia que o fato de terem o desejo pela docência contribui para a sua prática pedagógica, pois aquele professor que se dedica à sua profissão não a encara apenas como trabalho árduo e sim como um trabalho prazeroso e cheio de desafios que pode mudar o rumo de uma sociedade.

Quanto ao tempo de residência na comunidade em que lecionam, verificou que 83% dos professores tem mais de 10 anos de trabalho prestados na região, este é um dos fatores relevantes para compreensão da realidade do campo, assim como um ponto de reflexão para provocar as devidas mudanças sociais.

Uma das reflexões provocadas está relacionada na questão do conhecimento sobre a comunidade em que leciona. Quando perguntamos se conhecem bem a sua comunidade e se visitam os pais dos seus alunos, a grande maioria respondeu

que conhece sua comunidade e visitam os pais dos seus alunos quando necessário. Esse é um ponto muito importante para o aprendizado do aluno, pois é através do diálogo entre pais e mestre que se cria o fazer pedagógico, pois o papel do professor vai além dos muros da escola, ultrapassa as barreiras, por isso é de suma importância manter o contato entre escola e família, a fim de facilitar a prática pedagógica do professor. Libâneo (1994) afirma que:

[...] escola, professor, aluno, pais estão inseridos na dinâmica das relações sociais. A sociedade não é um todo homogêneo, onde reina a paz e a harmonia. Ao contrário, há antagonismo e interesses distintos entre grupos e classes sociais que se refletem nas finalidades e no papel atribuídos à escola, ao trabalho do professor e dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 55).

O professor não é apenas docente, ele está inserido em uma sociedade complexa e em movimento, que influencia na sua prática de ensino. Conhecer a sua comunidade possibilita conhecer melhor o seu aluno, suas dificuldades, seus interesses, sua história, sua cultura e suas necessidades. Libâneo (1994, p.56) reafirma que “o professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relação sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido ou de um grupo religioso”. Portanto, cabe ao professor se situar no ambiente em que está inserido e não o aluno se adaptar com algo que não faz parte do seu dia a dia.

Em relação a primeira atuação dos professores com seus alunos, foi feita algumas perguntas no tocante as necessidades que se acham pertinentes para o desempenho do processo ensino aprendizagem. Ao pergunta se no início do ano letivo, realiza um diagnóstico sobre seu aluno, obtemos as seguintes repostas: A1: “Sim, faço verbal, revisando alguns assuntos que preciso para que eles compreendam o assunto da série que atuarão”; A2: “Através de questionário e entrevistas e interpretação textuais”; A3: “Às vezes, observamos, conversamos”; A4: “Sim, para verificar o nível de conhecimento em relação aquilo que precisam estudar”; A5: “Sim, faço uma avaliação sobre a vida pessoal de cada aluno para poder conhecer melhor meu aluno e sua família” e A6: “Sim, de maneira dinâmica para conhecer melhor sobre o que ele quer e gosta e assim traçar objetivos”.

Nas respostas mencionadas acima podemos observar na fala dos professores A1, A2, A4, A5, A6 que existe uma preocupação quanto ao nível de conhecimento dos alunos, servindo como ponto de partida para dar início a novos conteúdos. Nota-se que esse levantamento, por parte do professor, é feito de maneira espontânea através de diálogo e conversas; já a fala do professor A3 é bem sucinta ao responder: “às vezes, observamos e conversamos”.

É importante o professor conhecer o seu aluno por meio de um levantamento, diagnóstico, no início do ano letivo. Essa é uma ferramenta facilitadora para o ensino, uma vez que torna possível melhorar a metodologia que esse professor irá desenvolver durante o ano e, posteriormente, durante toda a sua prática docente.

Sobre a metodologia e o aprendizado dos alunos, quando questionamos se seu aluno consegue aprender a partir de sua metodologia utilizada em sala de aula, 100% dos professores afirmaram que sim. Como ressalta Libâneo (1994, p. 150) “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino”. Os professores acreditam que, a partir da metodologia que propõem, os seus alunos conseguem aprender, é o que podemos observar na fala do professor A3, que afirmou: “Sim, trabalho de forma que todos participem, me aproximo o quanto posso da realidade do aluno”. Sabemos que há diversas metodologias a serem utilizadas em sala de aula, procurar aquela que se aproxime o quanto possível da realidade do aluno fará com que esse aluno compreenda com mais facilidade o conteúdo proposto a ele.

Já o professor A1 ressalta: “Sim, porque os meios que utilizo facilitam o aluno compreender o conteúdo, busco sempre instigar o aluno a pensar, criticar, criar e descobrir”. É plausível o professor que instiga seu aluno a pensar criticamente, pois assim está contribuindo na formação de um indivíduo ativo perante a sociedade. Cabe ao professor abrir um espaço para seu aluno expor suas ideias, seus saberes adquiridos durante toda sua vida, de modo a haver uma troca de conhecimento entre docente e discente.

O professor A2 diz: “Acredito que sim, pois até mesmo os mais negligentes consigo despertá-los, não como gostaria, porém, a família dos mesmos não se envolve”. O professor já destacou

a família como meio facilitador do seu trabalho, pois a família que não se envolve com o aprendizado do seu filho torna ainda mais dificultosa a vida do professor no ensino aprendizado do aluno. O professor que tem o apoio familiar na escola é capaz de criar meios para que seu aluno, por mais desmotivado que esteja, renda mais e se dedique mais ao ensino.

O professor A4 destaca: “Trabalho para isto, não uso apenas uma metodologia, mas tento uma com a qual sinto que os alunos conseguem mais êxito”. Diversificar a sua metodologia torna o profissionalismo do professor mais competente, pois o professor que não diversifica torna-se um profissional mecanizado sem competência para trabalhar com as diferentes dificuldades que irá encontrar em sala de aula. Já o professor A5 responde: “Sim, por que procuro repassar a informação necessária a meus alunos da melhor maneira possível”. Não foi possível identificar qual metodologia o professor usa, pois foi bem sucinto na sua resposta.

Por fim, a professora A6 diz o seguinte: “Sim, logo procuro ser bem dinâmica e diversificar o conteúdo”. Ser dinâmico é uma das formas que muitos professores usam para atrair a atenção dos seus alunos. Diversificar os conteúdos também contribui para facilitar no ensino e, portanto, nas práticas pedagógicas que o professor irá desenvolver em sala.

Outra reflexão realizada durante a pesquisa está relacionada se são pensados em práticas pedagógicas inovadoras durante os encontros pedagógicos. Ao questionarmos sobre se nos encontros pedagógicos são pensadas práticas inovadoras, para facilitar a vida do professor e do aluno, 50% dos professores

responderam que não há encontros pedagógicos. O professor A1, destacou que “É muito raro ter reunião pedagógica, que na verdade não é bem pedagógica, apenas reuniões para falar de problemas ou na tomada de decisões”. São de suma importância os encontros pedagógicos no ensino e aprendizagem dos alunos, pois consistem em um momento de trocar informações e criar novas ações na prática do professor. Já o professor A2 disse que “Sim, dentro de nossas limitações”, isto é, afirmou que existem encontros, mas não detalhou de que forma ocorrem e o que é tratado nesses encontros, dificultando uma melhor análise.

O professor A3 apenas respondeu que “sim”, mas também não quis adentrar no assunto, nem ao menos justificara sua resposta, impossibilitando uma melhor análise sobre o questionamento feito a ele. Já o professor A4 responde: “Neste ano não tivemos nem um encontro pedagógico”, deixando claro o porquê das respostas dos outros professores. O professor A5 diz o seguinte: “Sim, até porque os encontros pedagógicos são para discutir o que deu certo e o que não deu e procurar algo que possa inovar nossa prática”. Podemos destacar que a fala deste professor se complementa a fala do professor A1. Já para o professor A6, “Isso deve ser pensado e estabelecido sempre, mas não é toda instituição que preza essa parte”. A resposta desse professor deixa claro que existem certas dificuldades elevadas em realizar as reuniões pedagógicas na escola.

Podemos observar que os que dizem ter reuniões se referem a reuniões feitas para tomadas de decisões entre professores e a gestão e não para planejamento escolar e discussões acerca

de novas práticas de ensino. Nesse contexto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) afirmam que:

[...] predominam em muitas escolas e salas de aula práticas individualistas, em que as reuniões se destinam, quase sempre, a transmitir avisos, fazer reclamações sobre o comportamento dos alunos, organizar eventos extra-classe, etc. Nesses casos, as reuniões não são utilizadas para reflexão e análise das situações de trabalho, das dificuldades encontradas pelos professores, nem visam à troca de experiências e a decisões tomadas de maneira conjunta (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 383).

Trabalhar de forma conjunta torna o trabalho docente mais eficaz. As reuniões pedagógicas devem ser um momento de se pensar a escola que desejam e quais passos devem tomar para alcançá-la. É importante enfatizar, Libâneo (2011), que:

[...] a coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajuda-nos a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos[...] (LIBÂNEO 2011, p. 503).

É de suma importância os professores trabalharem em equipe criando novas práticas que se adequem aos seus alunos,

criando novas fórmulas e conceitos, levando um ensino de qualidade, pois a escola pública brasileira precisa assumir um compromisso com a população menos favorecida de recursos financeiros, que vivem em situação de vulnerabilidade social. Por isso, precisa funcionar bem, oferecer um ensino de boa qualidade e voltado para as necessidades de crianças, jovens e adultos do nosso país, para que recebam uma ótima escolarização.

Quando questionados sobre se “a escola tem um modelo de práticas proposta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)”, podemos observar que as respostas dos professores se dividem, ou seja, 50% afirma que não há, já outros 50% afirmam que sim. A fala do professor A3: “Sim, a escola tem trabalhado com proposta, o mais próximo possível da realidade do aluno”. Podemos observar que ele não dá detalhes sobre que maneira realiza esse trabalho e qual é a realidade dos seus alunos. Já o professor A1 afirma: “Não, porque na verdade não temos acompanhamento pedagógico ou proposta colocada em prática”. Uma vez que a escola não possui um Projeto Político Pedagógico, ficam evidentes as dificuldades que ela enfrenta em desenvolver ações que ajudem nas atividades dos professores em sala de aula. “A efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 357).

O professor A2 diz que “Não, cada professor realiza suas atividades com autonomia, mas respeitando as porcentagens estabelecidas pela secretaria amarradas no PPP”. Já o professor A4 diz o seguinte: “Sim, no papel sim, mas na prática já não sei. Se não há encontro não podemos trabalhar de forma homogênea

com todos”. O trabalho em equipe ajuda a romper as práticas individualistas, que ainda existem no nosso país.

O professor A5 destaca que “Sim, a cada semestre são realizadas atividades culturais com apresentações realizadas pelos alunos com a participação da comunidade”. O professor não deixa claro como ocorre esse planejamento e como esse trabalho foi desenvolvido, e que relação ele tem com o PPP da escola, dificultando uma melhor compreensão da sua resposta. O professor A6 reafirma a fala dos demais professores que dizem que a escola não possui um PPP, ou que ainda está em formação, quando diz que “Não, o projeto ainda está em andamento (PPP)”.

Outra indagação que nos posicionou nesta temática foi sobre o diálogo da escola com a família, a partir do PPP. Notou-se que os professores e a escola não conseguem acompanhar o PPP da escola. Observe a resposta da professora A1: “Não. Vejo que o PPP da escola não é colocado em prática”. Se o PPP não é colocado em prática, fica sem significado a sua existência. Mas o professor A2 afirma: “Sim. Quando surge algum problema em sala, comunicamos a gestão para chamar os pais, porém os discentes que mais são desatentos são os que os pais deixam a mercê da escola e não se envolvem com as atividades dos filhos”. Pode-se notar que a resposta do professor não condiz com a pergunta feita a ele.

O professor A3 não respondeu à questão. Já o professor A4 afirmou: “Não. Nem os professores hoje, têm acesso ao PPP”. Se os professores não têm acesso ao PPP torna-se impossível um trabalho docente planejado com a equipe de professores

e gestão escolar; A5: “Sim. A cada trimestre tem reunião na escola aonde todos os pais vêm participar e saber como estão andamento do ensino dos filhos e como está a escola em relação a merenda e transporte etc.” e o A6: “Não. Pois o projeto do PPP está em andamento”. Com base nas duas últimas repostas obtidas é interessante a continuidade do planejamento em torno da organização do PPP com foco na participação da família, pois este documento contribui para situar a identidade da escola e de seus sujeitos.

A penúltima pergunta que traçamos para este trabalho foi relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos. Neste momento foi feita a seguinte pergunta: Na sua compreensão, a escola oferece as condições necessária para a aprendizagem dos alunos? Sim ou não. Explique.

Quanto à resposta da questão, registrou-se que 83% dos professores respondentes disseram que a escola não tem as devidas condições que propiciem o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e reflexiva, como propõe Ghedin (2007) em seus estudos. Os respondentes A1, A3, A4, A5 e A6 relataram a falta de material escolar, espaço físico para atividades extra-classe, ausência da Secretaria de Educação, horário suprimido por falta de merenda escolar, falta de recursos tecnológicos. O professor A6 ressalta que “não existe uma aprendizagem 100% sem recursos didáticos”. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de que o aparelho do Estado invista mais na infraestrutura escolar e, conseqüentemente, na formação continuada dos professores.

O professor A2 foi o único respondente a dizer positivamente: “Sim. Dentro do que é de responsabilidade dos professores e gestores até mais, como instalações de centrais de ar, laboratório de informática compra de matérias”. Na resposta, o professor deixa claro o esforço que a escola e professores fazem para levar adiante o ensino a seus alunos, muitas das vezes precário por falta de apoio e responsabilidades públicas e governamentais.

A última pergunta que indagamos foi sobre o maior desafio que os professores enfrentam em sala, as respostas foram diversas: O professor A1 ressalta que “Fazer o aluno compreender a importância do conhecimento, despertar o interesse pela busca”. Essa é uma grande tarefa que muitos professores procuram enfrentar, fazer com que seu aluno torne um aluno pesquisador e interessado com as grandes mudanças que vem ocorrendo em torno do mundo, não é uma tarefa fácil. O professor que não tem aparato governamental, nem ferramenta de trabalho que desperte o aluno, esse mesmo que vive antenado com o mundo virtual, onde as notícias correm soltas, ficam muito longe de socializar os conhecimentos com sem uma base de julgamento científico.

O professor A5 aponta suas maiores dificuldades, cuja superação é um grande desafio para ele: “Indisciplina dos alunos, a falta de respeito com o próximo e até mesmo com o professor”. Observa-se que na resposta dada por A5 aparece a questão da indisciplina como aspecto que preocupa o professor no espaço escolar. Pode-se resumir em dois aspectos a resposta acima: a) a indisciplina, que causa violência e crise nas salas de

aula, a exemplo de ataques aos colegas alunos e até aos próprios professores; **b**) possivelmente a indisciplina pode causar a não aprendizagem em sala, uma vez que, se não existe um diálogo e um espaço harmonioso, dificilmente se tem aprendizagens significativas para a vida cotidiana. Dessa maneira, ressalta Freire (2003, p. 47), “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, subtende-se que tanto o aluno como o professor têm responsabilidade no processo de ensino; assim, trata-se de um desafio que, a todo instante, exige esforço coletivo.

O professor A2 diz: “É o não apoio por parte dos pais dos alunos [...]”. Esse professor enxerga ser importante contar com o apoio da família no processo de ensino; provavelmente o respondente quer dizer que teria bons resultados no acompanhamento dos jovens. Segue A2 afirmando: “[...] a falta de compromisso dos governos municipais, estaduais e federais, que abandonam as instituições públicas, no caso, as escolas”.

Já A3, nessa mesma linha, afirma: “Indisciplina de alguns alunos, salas muito quentes e também falta de merenda”. A3 aborda preocupação semelhante a A5: a indisciplina de alguns, causando desconforto em sala, déficits de aprendizagens, e também questões de infraestrutura, como falta de ar-condicionado em salas e o fato de nem sempre se ter merenda nos intervalos para os jovens que, muitas vezes, vêm de comunidades distantes”.

Enquanto o professor A4 respondeu: “Fazer o aluno aprender, ou querer aprender, com poucos recursos” o A6 nos chama atenção ao dizer: “Não me preocupo tanto com recurso

para mim o melhor recurso é a imaginação do professor. [...]”. Observa-se que mesmo em condições muitas vezes insólitas, encontramos professores com dedicação, capazes de superar todas as adversidades do ambiente. Entende-se que, mesmo em um momento de tensões políticas, falta de uma estruturação melhor nas escolas, alguns professores veem que ensinar, muitas vezes, exige superação de problemas estruturais e até didáticos. Segue A6: “Mas quando se trata de desmotivação de aluno que não quer nada com nada, me sinto desafiada”. Vê-se que para a respondente A6, o maior desafio é mobilizar saberes capazes de provocar no aluno o desejo pela aprendizagem significativa e prazerosa na perspectiva emancipatória, como propõe Freire (2003).

Por fim, notamos que os professores apresentam algumas semelhanças nas respostas, o que significa afirmar: há uma crise no espaço escolar que vai desde a infraestrutura, como a falta de aparelhagens nos laboratórios, até a ausência de uma formação continuada, no sentido de possibilitar ao docente em sala de aula uma atuação reflexiva e crítica.

Através destas análises foi possível verificar como funciona a prática do professor em sala de aula. As respostas dadas pelos professores nos conduzem a uma profunda reflexão sobre que práticas estão sendo aplicadas aos alunos da zona rural e se elas realmente estão ligadas à sua realidade. A contribuição dos professores respondentes foi de fundamental para constatarmos a importância de repensar as práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível verificar que, diante o atual contexto de incertezas, a Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira não consegue ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) em movimento, isto é, falta a esse documento uma clareza quanto às propostas para atender aos anseios da comunidade local e as suas complexidades que permeiam o espaço escolar.

O trabalho mostra que, quando se trata das práticas pedagógicas dos professores:

- a) Os professores não possuem uma clareza sobre o sentido da escola do campo e o seu papel na formação dos sujeitos;
- b) Existem na escola professores mais atuantes e com papel significativo buscando novas formas pedagógicas de ensino com o intuito de valorização do homem do campo. Mas, ainda há uma grande luta pela frente, uma vez que está legitimada no espaço escolar, a ideia de uma prática mais tradicional e muitas vezes se pensando em ENEM (**Exame Nacional do Ensino Médio**) e outros processos seletivos;
- c) Constatou-se que o processo de planejamento de novas propostas de melhoria do sistema educacional no campo, ainda é precário; há pouco empenho da escola para repensar práticas pedagógicas que atendam ao aluno levando em consideração aspectos que conduzam a novas aprendizagens significativas. O ideal seria a escola ter clareza do seu papel na formação emancipatória para os sujeitos da

comunidade levando em consideração a cultura, a identidade, os valores da tradição e conseqüentemente poderia ser mais simples para a escola do campo romper com práticas muitas das vezes alheia ao contexto dos sujeitos. Assim a prática pedagógica sai do viés mercadológico para uma prática-concepção de pedagogia com o seguinte fio condutor, um projeto de emancipação popular que dá a direção à caminhada de novos olhares sobre o mundo, o homem e a realidade.

Nota-se, também, que nem todos os professores estão preocupados em desenvolver práticas de ensino capazes de envolver os alunos na sua própria história, nos seus hábitos e nos seus valores culturais. Ora, essas práticas são recomendadas nas propostas curriculares de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas transversais e a proposta curricular da Secretaria do Estado de Roraima, para se pensar uma educação que trabalhe a permanência dos seus sujeitos no seu contexto social, na sua cultura, valorizando o contexto no qual está inserido.

Vê-se que falta muito para que a escola do campo seja mesmo uma escola voltada para as necessidades dos povos do campo, e que não mais incorpore o discurso de uma escola voltada para as necessidades capitalistas. Cada grupo social precisa cuidar da formação dos seus indivíduos, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Isso porque não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

Apresentamos, a partir do filtro realizado nas respostas às perguntas feitas na pesquisa, a seguinte síntese:

- a) Parte dos professores respondentes que trabalham como docente do campo tem a formação adequada, mas nota-se que quando se trata de formação continuada, evidencia-se a necessidade de mais formações que habilitem os professores a trabalharem com os jovens não apenas para a atuação profissional, mas também como sujeitos emancipados e reflexivos; especialmente em momentos complexos e de tensão em regiões rurais;
- b) Notou-se entre os respondentes que possuem mais ou menos anos de experiências com o ensino, não há muita diferença; as práticas são semelhantes. E, vale salientar que os professores não apresentaram desânimo com o ensino na contemporaneidade. Sendo assim, talvez, fosse necessário mais investimento na própria escola para que os professores tivessem mais tempo para aprofundar os seus saberes teóricos e didáticos. Dessa forma, haveria maiores mudanças nas práticas de ensino;
- c) Acrescenta-se, aqui, que 61% dos respondentes disseram que escolheram o ensino como uma escolha primeira na sua formação. Isso significa dizer que algumas práticas estariam ligadas aos seus envolvimento pessoais com a docência na educação básica. Por outro lado, 39% afirmaram não ter sido a escolha primeira;
- d) Verificou-se que 83% dos respondentes residem na comunidade. Significa dizer que os sujeitos conhecem a realidade,

ainda que não tenham clareza de como trabalhar o sentido da cultura, dos valores da tradição na dimensão da Educação do Campo. Nesse sentido, compreende-se que o papel do professor junto ao chão da comunidade e a sua presença no espaço escolar devem estar voltados para construir um projeto pedagógico capaz de atender aos interesses locais. Talvez o que falte seja uma política de Estado, que proporcione ao professor uma formação continuada permanente para que o mesmo possa ensinar pontuando a identidade coletiva, os saberes em que o sujeito é o centro – uma realidade que garanta autonomia para questionamentos, diante da ordem constituída.

- e) Observou-se que existe na escola um bom espaço com infraestrutura razoável, mas os laboratórios e biblioteca não possuem estruturas adequadas para os jovens.
- f) Por fim, aspectos ligados à metodologia e às práticas pedagógicas executadas pelos respondentes são apresentados pelos respondentes com algumas incompletudes e incertezas nas respostas. Assim, faz-se necessário, mais empenho do Estado voltado para os povos do campo, em especial, para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo. *In*: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.). **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13-52.

_____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação no Campo**. Ed. Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, E., BORGES, H. S. **Educação do Campo**: A Epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: Edições UEA, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

_____; J. C. OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização – 10. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2006. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

LOPES, S. L. Educação do Campo na Contemporaneidade: vozes que resistem em tempos líquidos. 2018. 171f. Pós-doutorado (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE – PRODEMA) – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, 2018.

_____. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. *In*: _____. (org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo**: desafios e

perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.
Capítulo I, p. 25–48.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. A., SILVA, J. M. **História da Educação do Campo**: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima. Boa Vista: editora da UFRR, 2015.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo**. UFBR, 2012. p. 30-50.



CAPÍTULO 9

HISTÓRIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE RORAIMA E A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Raquel Endalécio Martins¹.

1 Raquel Endalécio Martins é professora de Língua Portuguesa e Literatura do Curso de Licenciaturas em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima UFRR. Doutora em Letras pelo Mackenzie em 2018, Mestra em Filosofia pelo IEB-USP e graduada em Letras pelo Mackenzie. rem.ufr@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é referência em Educação no país, mas especialmente quando tratamos de Educação do Campo, suas ideias e teses são fundamentais pois ajudam a pensar em uma educação que valoriza os saberes locais, a cultura de um povo, especialmente dos estratos menos privilegiados da sociedade e a partir de então proporcionar oportunidades para todos.

O presente capítulo trata de um relato de experiência de histórias de leituras de uma turma no curso “Leitura e Produção de Textos e Hipertextos”, ministrado por mim e acompanhado pelas monitoras Darlene Moraes dos Santos e Ana Leide da Silva Pena, nas licenciaturas de Educação do Campo na Universidade Federal de Roraima no primeiro semestre de 2021.

Antes, porém, cabe apresentar a Leducarr, o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Roraima (LEDUCARR), na Universidade Federal de Roraima (UFRR). O curso foi criado em resposta ao Edital de Convocação nº. 09 de abril de 2009, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Seu objetivo é formar professores, numa perspectiva multi e interdisciplinar, para atuarem na docência das séries finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas habilitações em Ciências Humanas e

Sociais ou em Ciências da Natureza e Matemática, ou seja, os professores formados em Ciências Humanas têm habilitação para lecionar as disciplinas de: Língua Portuguesa, História, Geografia e Sociologia; os professores habilitados em Ciências da Natureza e Matemática, podem lecionar Biologia, Química, Física e Matemática. Isto porque na Educação do Campo a organização curricular não segue necessariamente a divisão curricular urbana, pelo contrário, os conhecimentos se interligam a fim de atender às características e especificidades do sujeito do campo. Outro ponto que merece destaque é o que chamamos de “pedagogia da alternância”, que é a organização escolar e acadêmica definida de acordo com a realidade das comunidades. O curso atende municípios de todo estado, tendo as aulas do “Tempo Universidade” realizadas na UFRR, na capital Boa Vista, e as atividades do “Tempo Comunidade” nas comunidades de origem dos alunos com a orientação e acompanhamento dos docentes do curso.

Vale também destacar que - por conta da pandemia do novo *coronavírus* - desde setembro de 2020, tem vigorado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou seja, todas as atividades foram reorganizadas a partir de plataformas digitais. O que pode não ser fácil considerando cursos urbanos, é ainda mais desafiador quando se pensa na realidade rural de Roraima, onde há pouco sinal de internet e telefone (além das linhas rurais), quedas de energia elétrica frequentes e pouco aparato tecnológico disponível.

A disciplina de “Leitura e Produção de Textos e Hipertextos” que havia sido planejada para começar em março

no primeiro semestre de 2020, foi realizada exatamente um ano depois: por meio de aulas teóricas gravadas e disponibilizadas no Youtube, encontros síncronos por meio do Google Meet, leitura de textos, roteiros de leitura e plantão de dúvidas por meio do Whatsapp.

Nosso primeiro texto de referência em aula, a partir do qual também nos debruçamos neste capítulo é “A importância do Ato de Ler”, primeiro capítulo do livro homônimo. Esta obra de Paulo Freire reúne três textos: “A importância do Ato de Ler”, trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981; “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução”, palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1982; “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”, artigo publicado primeiramente pela *Harvard Education Review*, em fevereiro de 1981 e depois acrescido da segunda parte para compor o presente livro com publicação em 1982.

Assim, a partir do exposto acima, começamos um curso sobre leitura e produção de textos num curso de Educação do Campo em diálogo com Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica

implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Então, como trabalhar texto e contexto em um momento em que o uso de tecnologias digitais é imposto ao campo, onde nem sempre há energia elétrica ou internet? Como considerar a linguagem e realidade de alunos que vivem em comunidades indígenas e que precisam ir até uma escola na sede de sua comunidade para ter acesso às aulas da universidade? Como alinhar necessidades sanitárias e acadêmicas às realidades rurais do extremo norte do país?

RECUPERANDO HISTÓRIAS DE LEITURA

A disciplina de “Leitura e Produção de Textos e Hipertextos” costuma ser oferecida para alunos do primeiro semestre das Licenciaturas em Educação do Campo. O objetivo é garantir que os alunos conheçam os principais gêneros textuais que terão acesso na vida universitária e sejam em certa medida capazes de ler e produzir esses textos.

O ano de 2020 trouxe várias especificidades: a pandemia começou antes que a disciplina iniciasse e um curso que foi planejado para o ensino presencial foi reconstruído para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ministrado exatamente um ano depois do previsto. Trabalhamos com diferentes gêneros: textos acadêmicos, informativos, didáticos e literários. Mas o que os alunos costumavam ler de verdade? Que bagagem trariam para nossas aulas? Como conhecer e valorizar as culturas locais dos discentes? Freire nos indica uma possibilidade: “Essa ‘leitura’

mais crítica da 'leitura' anterior menos crítica do mundo possibilita aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação". (FREIRE, 2011, p. 31). Partindo-se do pressuposto que o pedagogo pernambucano tenha eventualmente considerado todo ser humano como dotado de certa indignidade (talvez pela própria fragilidade da condição humana), uns mais do que outros – daí a possibilidade do reconhecimento mediado pela pedagogia, nossos alunos, apesar das injustiças sociais e diferenças de oportunidades, não são "indigentes intelectuais", eles têm sua própria identidade construída que deve ser considerada.

Como proposta de atividade avaliativa, solicitei que os alunos apresentassem uma leitura que gostassem, podia ser sobre futebol, literatura, telenovelas, o que quisessem e o que foi uma apresentação oral, registraram em pequenas narrativas. Neste momento, mais importante que a quantidade de leituras que haviam feito era sua história de leitura e preferências construídas.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo" (FREIRE, 2011, p. 20).

De forma semelhante à descrita por Paulo Freire, cada aluno foi compondo seu depoimento, ganhando espaço de fala,

reconhecendo melhor a si próprio e aos demais. Darlene Moraes, por exemplo, com voz apaixonada, nos apresentou a biografia de Ana Primavesi, mulher que dedicou a vida à agroecologia. A transcrição do relato da aluna é apresentada a seguir:

**Livro: ANA PRIMAVESI - HISTÓRIAS
DE VIDA E AGROECOLOGIA**

Por: Darlene Moraes dos Santos

O livro que eu escolhi para apresentar a vocês foi escrito por Virgínia Mendonça Knabben, geógrafa e professora. Em 2016, ela publicou a biografia de Ana Maria Primavesi, histórias de vida e agroecologia. Esse livro foi um presente do meu querido Professor Janailton Coutinho, que assim como eu, é um apaixonado por agroecologia e um admirador do trabalho de Primavesi. Essa paixão que tenho por Ana Primavesi se dá ao fato dela ser a primeira mulher a afirmar, num meio exclusivamente masculino, que o solo tem vida e por que ela tinha uma relação genuína com o solo, que era sua grande paixão na ciência agrônoma.

Ana Maria Baronesa Primavesi nasceu em 3 de outubro de 1920, no castelo Pichlhofen, distrito de St Georgen ob Judenburg, no estado da Estíria, Áustria, como primeira filha do Barão Sigmund Conrad e sua esposa Clara. Ana estudou agronomia na Universidade Boku, em Viena, na Áustria, durante a Segunda Guerra Mundial, período que ceifou a vida de dois de seus irmãos mais velhos. Ao final da guerra, Ana tinha 25 anos, logo em seguida casou-se com o também engenheiro agrônomo

Artur Primavesi e, diante de uma Europa destruída e devastada pela guerra, eles decidiram vir morar no Brasil.

Ana Maria Primavesi é uma querida árvore mestra, com raízes profundas no solo. Este livro traz muitas histórias de vida e agroecologia dessa mulher que fincou os primeiros alicerces do que se chamou na agronomia de agroecologia, que é uma prática agrícola que mimetiza a natureza e que não explora o solo até o seu limite, mas sim lhe recompensa por toda a abundância que proporciona. Sem dúvida é praticamente impossível pensar na produção de alimentos saudáveis e na interação equilibrada entre o homem e a terra sem levar em consideração os ensinamentos de Ana Primavesi. “Lutar pela terra, lutar pelas plantas, lutar pela agricultura, porque se não vivermos dentro da agricultura, vamos acabar. Não tem vida que continue sem terra, sem agricultura”. Primavesi, Ana.

O que mais salta aos olhos no depoimento de Darlene é a necessidade de dar valor para a vida a partir da terra, como elemento essencial e, por outro lado, da importância dessa relação ser estabelecida por uma mulher, algo que legitima sua voz, como estudante campestre, criando identificação e fortalecendo sua identidade.

Sirlanny Silveira da Silva, aluna da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, traz a história dos meninos que apesar das diferenças sociais se reconhecem como pares - crianças que querem brincar e compartilhar a vida, como se pode conferir a seguir:

Livro: O MENINO DO PIJAMA LISTRADO

Por: Sirlanny Silveira da Silva

Houve uma época em que um conflito aconteceu entre nazistas e Israel. Uma guerra entre países. O livro fala de um garotinho israelita que foi aprisionado junto com sua família e seu país por capitães alemães, e são obrigados a vestirem calça e camisas de manga longa listradas.

O garoto conhece outro garoto filho de um capitão alemão e faz amizade com ele. O livro conta detalhes da inocência das crianças que brincavam juntas sem se distinguirem uma da outra. No final, o povo do garoto é queimado vivo, e o filho do capitão também, pois tinha se vestido igual aos israelitas.

“Então o cômodo ficou escuro e de alguma maneira, apesar do caos se que surgiu, Bruno percebeu que ainda estava segurando a mão de Shmuel entre as suas, e nada no mundo o teria convencido a soltá-la”.

A identificação com o outro como ser humano, ganha destaque na fala de Sirlanny, um outro que só conheço por relatos, não por sua história. Mas afinal a história não é construída a partir de relatos? Percebemos também uma aproximação da leitora, ela fala de Israel, sobre um tempo em que o Estado ainda não havia sido estabelecido. Ela constrói uma identidade assíncrona, uma transposição de realidades, aproximando o desconhecido do que se conhece - buscando algo em comum, assim como as crianças protagonistas na obra. Paulo Freire reconhece esse processo quando afirma:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo da cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reprocidade de consciências” [...]. (FREIRE, 1987, p. 6)

Ana Leide da Silva Pena, propõe pensar sobre o futuro, em um momento que, mais do que nunca, questionamos se ele irá chegar. O que esperamos para o mundo pós-pandemia? Essa pode ser uma questão de que se ocupa Ana Leide na leitura de “O futuro da humanidade”, apresentado a seguir:

Livro: O FUTURO DA HUMANIDADE

Por: Ana Leide da Silva Pena

Augusto Curry é psiquiatra, cientista, pesquisador e escritor, foi o criador da Teoria da Inteligência Multifocal, que trata do complexo processo de construção de pensamentos dos papéis da memória e da formação do Eu. Já vendeu 20 milhões de exemplares de seus 31 livros em mais de 60 países. O romance relata a trajetória de Marco Polo um brilhante e audacioso aspirante a psiquiatra de espírito livre e aventureiro que cheio de sonhos e expectativas ingressa na faculdade de medicina

e se depara com a indiferença e frieza de seus professores em relação a identidade e trajetória de vida de cada corpo sobre o mármore para a primeira aula de anatomia.

Para o estudante por trás dos sintomas de seus pacientes com transtornos psíquicos há complexas histórias constituídas de muito sofrimento e que os mesmos precisam mais de diálogo e não de remédios, por acreditar que todos temos uma trajetória, o personagem adentra na aventura de descobrir a história não contada de cada indivíduo sobre a bancada. Terá como companheiro, Falcão um filósofo inteligentíssimo que desenvolve uma grave psicose que o afasta de sua família e ao se reorganizar se torna irreverente cantando e fazendo discursos em lugares impróprios, conversa com flores e abraça árvores, um ser livre que sabe que as maiores riquezas estão nas coisas mais simples, juntos lançam se em uma batalha contra professores e médicos de renome para tentar mudar a abordagem clássica da psiquiatria.

“Os dois amigos rebeldes lutaram com todas as suas forças, até sua última gota de sangue, para que milhões de jovens de todas as raças, de todas as religiões de todas as culturas deixassem de ser escravos de um sistema social que entorpece a mente, rouba lhes a identidade e os transforma em meros clientes” p. 249. Esta comovente narrativa nos leva à uma fascinante viagem pelo mundo da psicologia, pois nossa mente abriga um universo ainda maior e mais complexo do que ao mundo físico; e a refletir sobre os paradigmas da medicina, a indústria do preconceito, o sistema social que fomenta o individualismo transformando as pessoas em meros consumidores desprovidos

de valores que promovem a perda de sua humanidade, correndo a saúde emocional e intelectual, desfalecendo a arte de pensar e a capacidade de sentir a dor alheia, tornando os seres punitivos e autopunitivos sem perceber. Alertando assim para nossa contribuição como seres sociais na construção do futuro da humanidade, pois se formos vendedores de sonhos, sendo os atores atuantes empoderados e respaldados no presente poderemos contribuir com o futuro. O futuro da humanidade já começou, seremos vítimas do futuro ou protagonistas de nossas histórias? Cabe a cada um de nós decidir...

A aluna parece valorizar a construção dos diálogos para o bom desenvolvimento de uma trajetória, mas também o desejo de ser protagonista, de contar a própria história, e a partir de sua percepção construir um futuro.

Leandro dos Santos, estudante das Ciências Naturais e Matemática, traz nas histórias e lendas contadas por Cecy Lya Brasil, uma escritora roraimense, o desejo da valorização de sua terra natal. Esta é a composição feita por ele:

Livro: HISTÓRIAS LENDAS E MITOS

Por: Leandro dos Santos

O livro que escolhi para apresentar a vocês foi escrito por Cecy Lya Brasil, personagem viva da nossa História. Nascida dia 27/05/1948. Cecy é uma genuína boa-vistense que ama a terra onde nasceu e a descreve em livros e poesia. É autora da coleção Ajuri (1987) livros com 06 (seis) lendas roraimenses: o Ajuri, pedra pintada, Macunaíma, cruviana, Tupã-quem e canaimé.

Ela também publicou o livro: “Histórias, lendas e mitos de Roraima”, o livro é o primeiro trilingue de sua autoria. Escolhi este livro primeiro porque amo Histórias (grifo nosso) e segundo porque sou apaixonado por lendas e mitos, o livro de Cecy fala um pouco de nosso estado Roraima.

Este estado pluri miscigenado, pleno de alaridos e ritmos, caótico, na desordem de suas estratificações sociais, diversificado e rico nas suas subculturas populares. Ao mesmo tempo alegre e triste, violento e pacífico, submisso e arredo, absolutamente contraditório, com muitas Histórias, lendas e mitos, porém sem compêndios que, possam relatá-las.

No depoimento de Leandro percebemos mais uma vez a necessidade de lugar de fala, de voz do povo de Roraima. E a “História” com letra maiúscula, talvez aponte para além de um “erro de ortografia”, pode indicar o desejo de que as histórias contadas por Cecy tenham o mesmo valor, um até maior do que a História contada nos livros didáticos, em sua maioria com a visão orientada pela sociedade urbana. Paulo Freire também se debruça sobre essa questão quando enfatiza o valor local, regional, para que o conhecimento faça mais sentido para os alunos, tenha mais apelo ao tratar do local, contextual, ao invés do importado, do estrangeiro, do extraterreno.

Emilly Kaoanny de Oliveira Guilherme traz em sua leitura da Bíblia, a herança cultural judaico-cristã aproximada à realidade brasileira. “A Bíblia de estudo da mulher sábia” é uma versão anotada da tradução protestante de João Ferreira de Almeida. Os comentários feitos pelos editores se baseiam em trechos da Bíblia tratando de questões práticas do universo

feminino a fim de que sua leitora se torne “sábia”. Emilly escreve em seu depoimento:

Livro: A BÍBLIA DE ESTUDO DA MULHER SÁBIA

Por: Emilly Kaoanny de Oliveira Guilherme

Salmo 46:1 “Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia.”

Eu escolhi a Bíblia, porque ela é um livro, onde eu me identifico muito, ainda mais quando eu estou triste e não tenho ninguém por perto para desabafar, aí eu pego a Bíblia e começo a ler, e ela lhe traz um conforto tão grande por meu coração, me aconselha e me dá inspiração para continuar e seguir em frente, que apesar de tudo a vida continua, mesmo com as perdas, e ganhos a gente tem que continuar em frente não importa o que aconteça nós somos mais que vencedores.

Mateus 6:34. Viver um dia de cada vez é chorar e sorrir; é brigar e se reconciliar; é reclamar menos e agradecer mais. Além de a Bíblia se tratar de um livro Literário, Narrativo, Poético, entre outros. O meu gênero Literário da Bíblia preferido é o poético, como são os livros de: Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes, Cânticos dos Cânticos, por se tratarem de livros sábios e de conhecimentos [transmitidos em versos]. E o gênero cinematográfico, nas novelas, filmes, cinema, televisão.

Neste tempo de isolamento, quando não há muitas pessoas por perto, a Bíblia se mostra como companhia e conforto, e frente a textos de estruturas e vocabulários complexos, a aproximação à

realidade brasileira por meio das telenovelas reafirmam valores sociais e legitimam uma identidade construída.

Como último depoimento, a fala de Paulo Pereira, aluno indígena macuxi do curso de Ciências Humanas e Sociais, traz nosso imaginário cultural brasileiro como sua verdade própria. Segundo suas próprias palavras:

Livro: A LENDA DA IARA

Por: Paulo Pereira

De acordo com a minha leitura, aqui estarei reforçando conforme o meu entendimento da lenda e argumentei uma pequena história real que conheço de fato, sobre a Iara conhecida também como mãe d'água.

Na lenda diz-se que a Iara é uma sereia, sendo parte mulher e parte peixe, ela mora dentro de um rio, possui grande beleza física e uma bela voz encantadora e é conhecida por seduzir os homens que estão nas margens dos rios, levando-os para debaixo da água. E ela era filha de um pajé e possuía grandes habilidades como guerreira, por não obedecer o seu pai, ela foi lançada pelo seu próprio pai no rio e teria sido salva pelos peixes e transformado em Iara durante uma noite de lua cheia. O termo Iara tem origem no idioma tupi, sendo a mistura de duas palavras: ig, que significa água e Iara que significa senhor, então a Iara, portanto seria a senhora das águas.

Então, meus pais moram no sítio às margens da BR 174, próximo ao Rio Parimé aproximadamente 60 km da sede do município de Pacaraima e lá tem uma pequena lagoa onde é

frequentado diariamente pela minha família e às vezes pelos demais. E neste Lagoinha há essa tal de Iara que também conhecido popularmente como sereia ou mãe d'água. E ela é vista de vez em quando, não totalmente ao vivo, porém no formato de peixe, tipo batendo, jogando água e também causando onda da água.

E também por ela ser a mãe d'água, realmente a pequena lagoa não seca, então dá pra acreditar que ela é mesmo protetora de água. E assim concluo o meu complemento sobre a minha leitura compartilhando um pouquinho da história real da famosa Iara.

É curioso como Paulo, que é indígena e se identifica assim, vivendo em uma comunidade indígena diz que o que para as pessoas urbanas é visto como lenda, para ele é real, faz parte da história de sua comunidade. Trata-se de um exemplo magnífico daquilo de Paulo Freire tanto propugnou: o respeito e a consideração às diferenças, o cuidado no assunto que para uns pode ser corriqueiro, mas que para outros pode ser algo fundamental. Tal é a Pedagogia da Tolerância, assunto a qual o mestre dedica todo um volume.

Quando planejamos a disciplina “Leitura e Produção de Textos e Hipertextos”, ofertada a alunos do primeiro semestre - ainda no ano de 2020 - o texto “A importância do Ato de Ler” de Freire nos pareceu um bom ponto de partida, para conhecer a história de leitura de um grande pensador da educação, mas também para reconhecer a história de leitura de cada um de nós, legitimando a identidade e a fala de cada um. Escolhemos também trabalhar apenas o primeiro capítulo do livro homônimo

e não o livro inteiro - que apesar de muito rico se debruça sobre outras questões.

Trabalhamos com os alunos outros autores e textos durante a disciplina, mas partir dessas histórias de leituras ressignificou e ampliou nosso estudo, uma vez que, como apontou Freire:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a qualidade de páginas escritas (FREIRE, 2011, p. 27).

Não é a quantidade de textos lidos por nós ou por nossos alunos, nem mesmo a seleção que fazemos que define como a leitura fará parte de nossa vida. Mas sim a relação que estabelecemos com cada texto, lido ou produzido como fotografia de um tempo real e um momento histórico vivido.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A leitura com os alunos de “A importância do Ato de ler” de Paulo Freire nos deu um mote para conversarmos sobre leitura e experiências vividas por meio dos textos, pois quando Freire apresenta aspectos relacionados à “alfabetização” na verdade discute a “conscientização” das pessoas como direito de se colocar na sociedade por meio da palavra escrita e quando traz

o conceito de “leitura”, o amplia como a “leitura de mundo”, ou seja, que sentido aquele texto tem inserido no mundo real do educando no seu contexto social e político?

Em outras palavras: antes mesmo de começar a ler, começamos a compreender o mundo em que vivemos, estabelecendo relações de sentido e compreendendo as relações que se fazem em volta da palavra. Por exemplo, quando Paulo afirma que as pessoas da cidade entendem a história da Iara como lenda, enquanto ele a entende como verdade estabelecida, ele percebe uma diferença de valor entre as construções de sentido do contexto urbano e do contexto rural ou indígena.

Nesse sentido, percebemos o papel da escola e da universidade pública como espaço de pertencimento de todos, especialmente das camadas mais excluídas da sociedade, a fim de democratizar o acesso ao conhecimento (não apenas à informação). Pois na medida em que fornecermos elementos de leitura aos nossos alunos, poderemos (junto com eles) compreender melhor o mundo que vivemos e propor melhores soluções para nossas questões pessoais, sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler!. *In*. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOLIN, Cida. **Memórias de Vida e de Criação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva; BRITO, Nilza Bispo. **Pedagogia para a liberdade**: a contribuição freiriana para a formação dos professores do campo. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/4248/FPF_PTPF_01_0897.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: Abr. 2021.



CAPÍTULO 10

**O PROTAGONISMO DO
FÓRUM PARAENSE DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO
(FPEC) NO COMBATE
AO FECHAMENTO DE
ESCOLAS NO CAMPO**

Salomão Mufarrej Hage¹

Joel Dias da Fonseca²

Dayana Viviany Silva de Souza³

1 Doutor em Educação, Docente no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br.

2 Mestre em Educação e Docente na Secretaria Municipal de Ananindeua. E-mail: djoel48@gmail.com.

3 Doutora em Educação e Docente na Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: dayana.souza@ufra.edu.br.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem como objetivo analisar a experiência do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) no combate ao Fechamento de escolas do campo pelo poder público no âmbito da Amazônia Paraense. O debate sobre o processo de fechamento de escolas nas comunidades rurais assume um caráter central no estudo sobre o direito à educação, uma vez que esta decisão do poder público implica diretamente na incerteza da continuidade do processo de escolarização de alunos do campo.

O FPEC tem avançado na luta pelo direito à educação dos povos do campo e mobilizado sujeitos e movimentos sociais, em articulação com o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) no sentido de articular estratégias de resistência a esta forma de precarização e desmonte da educação pública, bem como cobrar dos agentes públicos o cumprimento pleno da legislação educacional vigente que assegura a democratização das oportunidades educacionais para as populações camponesas da Amazônia Paraense.

Este trabalho discorre sobre o conjunto de estratégias adotadas pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), bem como pelos Fóruns Regionais e Municipais de Educação do

Campo no combate ao fechamento ilegal das escolas localizadas em comunidades rurais da Amazônia Paraense. Considerando que a paralisação e o fechamento de escolas do campo têm se intensificado sem levar em consideração o efetivo cumprimento da legislação vigente expressa no artigo 28º da Lei nº 9.394/2006 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) faz-se necessário investigar quais estratégias os coletivos e movimentos sociais do campo tem adotado no combate ao fechamento de escolas do campo no Pará.

O debate sobre o processo de fechamento de escolas nas comunidades rurais assume um caráter central no estudo sobre o direito à educação, uma vez que esta decisão do poder público implica diretamente na incerteza da continuidade do processo de escolarização de alunos do campo que se veem obrigados a vivenciar a triste e desgastante experiência da utilização de transportes precários no deslocamento diário para estudar nas instituições de ensino localizadas nos centros urbanos. Tal condição submete crianças e jovens à difícil situação de ficarem distantes do convívio de suas famílias por um longo período e, conseqüentemente, submetendo os mesmos ao risco de perda dos traços importantes de suas identidades camponesas, assim como a desistência à escolarização.

A Escola deve ser espaço de desenvolvimento humano e não canal de reprodução de exclusão/segregação do projeto hegemônico vigente. Por isso o Estado precisa compreender que o território rural amazônico tem extensões geográficas continentais, populações de culturas, saberes e territorialidades diversos, e olhar essas especificidades a partir do seu dever

social de garantir educação, conforme Art. 6º da Constituição Federal e de proporcionar meios de acesso a esse direito, como destaca o Art. 23º, pois a efetivação desses artigos visa – o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – (BRASIL, 1988). É pela reivindicação efetiva desses dispositivos que o FPEC e os Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo tem-se posicionado.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo analisar a experiência do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) no combate ao Fechamento de escolas do campo pelo poder público no âmbito da Amazônia Paraense. Desta forma, sustentamos a ideia de que o FPEC tem avançado na luta pelo direito à educação dos povos do campo e mobilizado sujeitos e movimentos sociais, em articulação com o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) no sentido de cobrar dos agentes públicos o cumprimento da lei, bem como a plena democratização das oportunidades educacionais para as populações camponesas da Amazônia Paraense.

A EXPERIÊNCIA DO FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Historicamente, desde 2003, após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que o FPEC, antes denominado de Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, tem reunido um coletivo de movimentos e organizações sociais, sindicatos, instituições públicas de ensino superior, entidades da sociedade civil e organizações

governamentais e não governamentais da sociedade paraense e pautado nas agendas da esfera pública, a Educação do Campo como uma questão de interesses nacional, estadual e regional, onde os povos do campo são “sujeitos de direitos”.

A Declaração de Princípios, objetivos e finalidades do FPEC em 2003 (p.01-02) já assumia como princípios:

IX – o compromisso com o direito à educação, acesso e permanência com sucesso na escola, como instrumento de desenvolvimento e emancipação das populações do campo;

XIII – a luta pela universalização do acesso à educação básica, profissional e superior com qualidade social, pelas populações do campo;

XIV – o fomento à implementação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local;

O que demonstra que há quase duas décadas, as populações rurais do Estado do Pará têm discutido por via do FPEC os limites vivenciados pela educação básica e pautado a instituição escolar no/do campo como um dos espaços de mudança e transformação qualitativa de vidas diversas, desde que dialogue com as territorialidades dos diferentes contextos rurais e esteja sintonizada com as práticas dos trabalhadores, movimentos e organizações do campo.

Conjunto aos avanços legais desse processo histórico em que o FPEC é protagonista por via do coletivo de sujeitos que o compõe, não ter escola do campo é sabotar o Art. 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que ratifica que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e sucumbir o Decreto Nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que apresenta detalhamentos sobre a escola do campo, a formação de profissionais para atuação nesta e a implementação de propostas pedagógicas articuladas às lógicas vivenciadas pelos povos do campo. Documentos estes que representam ápices das lutas do Movimento da Educação do Campo em âmbito nacional.

Porém, mesmo com esses pertinentes avanços, contraditoriamente, a precarização, a insuficiente realização de concursos para docentes com formação em licenciaturas em Educação do Campo, a falta de infraestrutura, a nucleação e tantos outros argumentos tem levado ao fechamento de escolas no campo, porquê?

A extinção ou paralisação de escolas do campo ao longo dos últimos anos no Brasil tem revelado a ausência do Estado na criação de políticas públicas que assegure a manutenção destes estabelecimentos de ensino nos territórios quilombolas, indígenas, extrativistas, ribeirinhos e em assentamentos de reforma agrária (CALDART, 2003). A continuidade do processo de escolarização dos estudos de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo tem relação direta com a garantia do direito

destes sujeitos em estudar próximo de suas residências, como determina o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no seu Art. 53.

A referida legislação prevê que todas as crianças e os adolescentes possuem o pleno direito à educação visando o “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. A ausência de escolas nas pequenas comunidades rurais tem obrigado os estudantes do campo a se deslocarem para outras localidades durante horas de bicicleta, ônibus, em caminhão, barco, de pé, ou então usando outros meios de transporte muitas vezes em condições precárias e sem segurança.

Existem situações em que os alunos acordam ainda de madrugada para irem até a escola e só retornam tarde da noite, muitas vezes sem terem realizado uma alimentação adequada. Estas e outras situações prejudicam de forma significativa a sua permanência nas escolas e contribuem para o abandono dos estudos, ou a evasão em larga escala destes estudantes, o que afeta também suas próprias identidades em decorrência do distanciamento destes sujeitos de seus grupos familiares e de suas comunidades.

No quadro abaixo, temos a relação dos municípios paraenses e do número de escolas que foram extintas com base no censo de 2017, considerando as escolas das redes municipal e estadual, localizadas especialmente no campo.

Situação de funcionamento das Escola por município - 2017

MUNICÍPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
ABAETE-TUBA	205	4	4	37	41
ABEL FIGUEIREDO	10	2	0	10	10
ACARA	165	21	1	46	47
AFUA	118	94	0	1	1
ÁGUA AZUL DO NORTE	15	13	0	19	19
ALENQUER	142	69	0	7	7
ALMEIRIM	76	34	0	2	2
ALTAMIRA	152	16	1	49	50
ANAJAS	105	17	0	5	5
ANANIN-DEUA	275	3	6	82	88
ANAPU	53	15	0	19	19
AUGUSTO CORREA	88	2	1	9	10
AURORA DO PARÁ	81	35	0	16	16
AVEIRO	53	62	0	0	0
BAGRE	39	41	1	0	1
BAIÃO	78	51	0	5	5
BANNACH	8	2	0	8	8
BARCARENA	129	3	2	36	38
BELEM	686	14	17	275	292
BELTERRA	57	9	2	7	9

MUNICIPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
BENEVIDES	53	2	0	7	7
BOM JESUS DO TOCANTINS	18	0	0	10	10
BONITO	35	3	7	11	18
BRAGANCA	175	5	11	35	46
BRASIL NOVO	38	20	0	1	1
BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	15	2	0	13	13
BREU BRANCO	34	7	0	5	5
BREVES	279	41	1	50	51
BUJARU	69	23	0	1	1
CACHOEIRA DO ARARI	53	11	0	10	10
CACHOEIRA DO PIRIA	46	4	5	8	13
CAMETA	229	6	0	146	146
CANAA DOS CARAJÁS	30	3	1	18	19
CAPANEMA	66	19	6	23	29
CAPITÃO POÇO	125	3	6	22	28
CASTANHAL	132	17	1	30	31
CHAVES	100	9	0	1	1
COLARES	28	2	5	4	9

MUNICÍPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	34	20	0	42	42
CONCORDIA DO PARA	83	15	3	7	10
CUMARU DO NORTE	18	4	0	9	9
CURIO-NOPOLIS	22	0	0	16	16
CURRALINHO	48	0	3	13	16
CURUA	39	5	0	2	2
CURUCA	72	28	1	1	2
DOM ELISEU	52	17	12	5	17
ELDORADO DOS CARAJAS	58	17	0	22	22
FARO	22	4	0	5	5
FLORESTA DO ARAGUAIA	25	22	0	11	11
GARRAFAO DO NORTE	64	6	24	14	38
GOIANESIA DO PARA	53	5	4	39	43
GURUPA	94	20	0	65	65
IGARAPE-ACU	69	4	0	13	13
IGARAPE-MIRI	123	8	0	30	30

MUNICIPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
INHANGAPI	33	0	0	16	16
IPIXUNA DO PARA	70	16	0	25	25
IRITUIA	114	0	0	47	47
ITAITUBA	141	26	1	57	58
ITUPIRANGA	100	67	0	22	22
JACAREACANGA	57	0	0	2	2
JACUNDA	46	32	0	1	1
JURUTI	127	14	0	112	112
LIMOEIRO DO AJURU	53	6	0	37	37
MAE DO RIO	58	5	0	11	11
MAGALHAES BARATA	22	1	6	0	6
MARABA	268	64	0	50	50
MARACANA	95	10	0	30	30
MARAPANIM	61	17	0	3	3
MARITUBA	78	8	7	20	27
MEDICILANDIA	42	16	4	33	37
MELGACO	54	1	0	58	58
MOCAJUBA	62	8	0	30	30
MOJU	177	25	1	28	29
MOJUÍ DOS CAMPOS	64	12	0	0	0

MUNICÍPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
MONTE ALEGRE	151	19	0	42	42
MUANA	46	1	0	7	7
NOVA ESPERANCA DO PIRIA	51	20	0	1	1
NOVA IPIXUNA	19	12	0	15	15
NOVA TIMBOTEUA	24	10	0	0	0
NOVO PROGRESSO	34	1	3	3	6
NOVO REPARTIMENTO	119	80	0	22	22
OBIDOS	117	20	0	38	38
OEIRAS DO PARA	48	7	0	23	23
ORIXIMINA	99	4	0	64	64
OUREM	46	4	0	13	13
OURILANDIA DO NORTE	35	1	0	19	19
PACAJA	145	39	8	48	56
PALESTINA DO PARA	9	6	0	2	2
PARAGOMINAS	103	11	0	20	20
PARAUPEBAS	117	4	1	32	33

MUNICIPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
PAU D ARCO	12	4	0	18	18
PEIXE-BOI	16	15	0	0	0
PICARRA	30	6	0	6	6
PLACAS	72	31	0	0	0
PONTA DE PEDRAS	60	6	0	27	27
PORTEL	172	75	0	0	0
PORTO DE MOZ	121	28	0	0	0
PRAINHA	119	53	0	44	44
PRIMAVERA	13	5	1	12	13
QUATIPURU	15	2	0	1	1
REDENCAO	60	0	8	19	27
RIO MARIA	16	3	0	7	7
RONDON DO PARA	38	6	0	57	57
RUROPOLIS	65	14	0	54	54
SALINOPOLIS	36	2	2	5	7
SALVATERRA	49	3	0	0	0
SANTA BARBARA DO PARA	26	1	0	2	2
SANTA CRUZ DO ARARI	21	2	0	2	2

MUNICÍPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
SANTA ISABEL DO PARA	63	4	0	12	12
SANTA LUZIA DO PARA	33	10	0	1	1
SANTA MARIA DAS BARREIRAS	26	3	0	35	35
SANTA MARIA DO PARA	58	5	1	25	26
SANTANA DO ARAGUAIA	32	0	0	8	8
SANTAREM	498	73	0	30	30
SANTAREM NOVO	18	6	0	3	3
SANTO ANTONIO DO TAUÁ	61	2	0	5	5
SAO CAETANO DE ODIVELAS	35	2	2	22	24
SAO DOMINGOS DO ARAGUAIA	40	15	0	21	21

MUNICIPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
SAO DOMINGOS DO CAPIM	92	41	0	9	9
SAO FELIX DO XINGU	115	36	0	1	1
SAO FRANCISCO DO PARA	40	2	0	7	7
SAO GERALDO DO ARAGUAIA	48	8	0	40	40
SAO JOAO DA PONTA	14	0	0	0	0
SAO JOAO DE PIRABAS	34	4	0	5	5
SAO JOAO DO ARAGUAIA	32	7	0	5	5
SAO MIGUEL DO GUAMA	93	50	5	10	15
SAO SEBASTIAO DA BOA VISTA	41	1	0	37	37
SAPUCAIA	8	0	0	0	0
SENADOR JOSE PORFIRIO	30	4	0	20	20
SOURE	25	0	1	7	8
TAILANDIA	77	16	0	21	21

MUNICÍPIOS	SITUAÇÃO DE FUNCIONAMENTO				TOTAL DE ESCOLAS EXTINTAS
	EM ATIVIDADE	PARALISADA	EXTINTA ANO DO CENSO	EXTINTAS ANOS ANTERIORES	
TERRA ALTA	18	2	0	4	4
TERRA SANTA	26	0	0	5	5
TOME-ACU	102	3	0	51	51
TRACUA-TEUA	64	8	0	6	6
TRAIRAO	25	1	1	0	1
TUCUMA	26	11	1	8	9
TUCURUI	68	3	0	12	12
ULIANO-POLIS	35	13	0	3	3
URUARA	86	6	0	20	20
VIGIA	95	23	1	3	4
WISEU	132	3	1	28	29
VITORIA DO XINGU	25	10	1	25	26
XINGUARA	39	4	0	11	11
	11016	2058	181	3007	3188

Fonte: Censo de 2017.

Os números apresentados na tabela acima mostram um cenário preocupante. Se considerarmos o total de escolas fechadas nos municípios paraenses, tanto na rede estadual quanto nas redes municipais, somente no ano do Censo, teremos 3188 escolas extintas.

O impacto é enorme não somente na trajetória de vida dos estudantes que residem no campo, como também na economia

da comunidade uma vez que o fechamento de escolas tem implicações no fortalecimento do êxodo rural com a migração campo-cidade, o que acaba levando ao enfraquecimento das comunidades rurais em todas as suas dimensões e as possibilidades de sustentabilidade.

Em 2014, como resultado da pressão promovida por diversos grupos e coletivos sociais do campo, o governo federal sob a gestão, até então, da Presidenta Dilma Rousseff sancionou uma alteração na atual LDB que passou a dificultar a extinção das escolas pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

A alteração do art. 28 da Lei nº 9.394/2006, no Parágrafo Único estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas só poderá ocorrer sob as seguintes condições:

(...) manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Lei nº 12.960/ 2014).

Contudo, apesar da legislação estabelecer os critérios para que ocorra o fechamento de uma escola do campo, ainda continuamos presenciando a ocorrência de paralisação seguida da extinção de inúmeros estabelecimentos de ensino de forma irregular, o que contraria os documentos legais que versam sobre o processo de fechamento de escolas no campo.

Tais medidas desrespeitam e contrariam a opinião da comunidade local sobre o fechamento da escola, e não aguardam o posicionamento dos Conselhos Municipais ou Estadual de

Educação. Além da falta de problematização dos fechamentos ilegais de escolas nas comunidades rurais, há instituições que têm apoiado a determinação das secretarias municipais e se colocado a favor das medidas que desobedecem a legislação educacional vigente.

Quando analisamos os argumentos utilizados pelas secretarias de educação estadual e municipais para justificar tais decisões percebemos que nenhuma delas tem amparo legal, e partem apenas de decisões arbitrárias e economicistas, entre as quais está o baixo número de alunos, apontados pelas secretarias, para manter uma escola em pleno funcionamento no campo. E como legalizar esse procedimento tornando-o aceitável do ponto de vista jurídico? A partir da criação de portarias no âmbito das secretarias de educação a nível estadual e municipal que estabelecem o quantitativo mínimo de alunos matriculados para tornar uma escola em pleno funcionamento em uma comunidade rural.

No entanto, insistimos na afirmação de que tais medidas não possuem nenhuma base legal no âmbito das legislações educacionais existentes. A denúncia contra essas medidas arbitrárias dos gestores públicos tem sido apresentada pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), a qual criou ainda em 2016 um instrumento de combate ao fechamento criminoso de estabelecimentos de ensino: o Disque Denúncia contra o fechamento de escolas do campo⁴.

4 O Disk Denúncia contra o fechamento das Escolas no Campo recebeu denúncias por meio do telefone (91) - 99191-7282.

Esta ação envolveu a parceria da UFPA, do PIBID Pedagogia-Castanhal e do Ministério Público do Estado do Pará (MPPA). O sistema funcionava da seguinte maneira: enquanto que a UFPA tinha a responsabilidade de abrigar o Disk Denúncia no campus universitário de Castanhal e o PIBID de registrar as denúncias por meio dos seus bolsistas, o MPPA assumia o papel de investigar a veracidade das denúncias e após comprovado fazer cumprir a legislação referente ao fechamento de escolas no campo.

Além disso, o Fórum Paraense de Educação do Campo em parceria com os fóruns regionais são responsáveis por realizar anualmente o Seminário Estadual de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, evento que é sediado na UFPA, campus de Castanhal. Ao longo de suas edições o evento tem reunido lideranças e representantes de movimentos sociais, instituições e órgãos públicos, instituições de ensino superior, secretarias de educação a refletir e a pensar em estratégias que tenham a finalidade de combater o fechamento ilegal de escolas do campo na Amazônia paraense. Entre as diversas estratégias, destacamos as seguintes:

A) COM RELAÇÃO AO CONSELHO ESTADUAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO:

Criar comitês de monitoramento da política de nucleação do transporte escolar e do fechamento de escolas por município ou região do estado. Atualizar o levantamento de dados educacionais a fim de monitorar o fechamento de escolas, a diminuição do efetivo e a realização de pré-matrícula nas redes estadual e municipal de ensino. Garantir a representação da Educação

do Campo nos Conselhos Estadual e Municipais de Educação. Favorecer a criação e atuação dos Conselhos Escolares em todos os municípios paraenses. Realizar formação continuada para os conselhos escolares das escolas do campo. Fortalecer e mobilizar a rede de proteção de crianças e adolescentes no campo.

B) COM RELAÇÃO AO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ:

Apoiar a realização de audiências públicas para ouvir a comunidade local sobre a retirada de direitos no campo e na cidade. Anulação das resoluções que disciplinam a lotação no âmbito das Redes de Ensino Municipais e Estadual e que não atende à realidade da Educação do Campo. Fiscalização do transporte escolar frente à precarização dos veículos e barcos e à ausência de oferta contínua do serviço aos estudantes do campo. Fiscalização das licitações para a contratação de transporte escolar; uma vez que os alunos são transportados em veículos de péssima qualidade.

Revisão do funcionamento das rotas do transporte escolar para atender as necessidades das escolas do campo. Fiscalização da gestão dos recursos do transporte escolar e da merenda escolar. Garantir o cumprimento da carga horária do ano letivo nas escolas do campo. Garantir o direito à alimentação saudável e à água de qualidade para os alunos do campo. Garantir o direito ao Ensino Médio presencial para alunos do campo no meio rural.

Assegurar a implementação do PCCR aos trabalhadores em Educação. Garantir a acessibilidade para alunos com

necessidades especiais e/ou mobilidade reduzida que estudam nas escolas do campo. Averiguar o grande número de contratos temporários de professores e outros servidores que atuam nas escolas rurais. Assegurar a proteção de professores contratados, que se tornam reféns do poder público municipal. Assegurar o direito das escolas de existir de fato e de direito, eliminando a existência de escolas não regulamentadas no campo.

Produzir um material informativo que oriente os sujeitos do campo a acionar o Ministério Público diante das violações de direitos dos sujeitos e das escolas do campo. Acolher abaixo assinados com as demandas das comunidades tradicionais e camponesas para o Ministério Público (MP). Promover auditorias e fiscalização no repasse de recursos públicos para as escolas do campo. Averiguar o fechamento de 9 (nove) escolas no município de Cachoeira do Piriá. Averiguar a ameaça de fechamento da Escola Bosque e da Casa Escola da Pesca.

C) COM RELAÇÃO ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO - MUNICIPAIS E/OU ESTADUAL:

Garantir a oferta de escolas e/ou turmas nas comunidades rurais, independentemente do número de alunos. Oferta e manutenção das escolas e turmas presenciais nas comunidades rurais. Garantir condições dignas de trabalho aos educadores com o objetivo de evitar a evasão de alunos e professores. Favorecer o diálogo entre as comunidades rurais e a gestão estadual e municipal da educação.

Assegurar a abertura de concurso público para escolas do campo e quilombola. Demandar a inclusão de vagas para

o cargo de Licenciado em Educação do Campo nos concursos públicos das Redes Municipais e Estadual de Ensino. Promover ações de valorização dos profissionais da educação que atuam no campo. Promover a formação inicial e continuada dos professores para atuar no campo. Assegurar o direito dos povos tradicionais e camponeses a um currículo inclusivo em todas as etapas de escolarização, de modo a adequar o calendário escolar de acordo com a realidade do campo.

Reconhecer as especificidades do campo na gestão e coordenação de ensino a níveis estadual e municipal. Oferecer suporte técnico e pedagógico para a inclusão de alunos especiais nas escolas do campo. Tornar a escola do campo um espaço atraente para os estudantes: crianças, jovens e adultos. Atentar para a perda de alunos para municípios adjacentes. Nomear diretores de escolas do campo da comunidade local.

D) COM RELAÇÃO AOS MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO:

Lutar contra a criminalização dos movimentos sociais. Reconhecimento dos povos tradicionais e camponeses através de suas práticas de produção de sua existência. Fortalecer a organização política das comunidades junto com as escolas do campo. Fortalecimento dos sindicatos trabalhadores rurais e de professores do campo. Incentivar a criação de Fóruns municipais de Educação do Campo. Pautar Educação do Campo em todos os espaços de discussão. Pautar a discussão sobre a nucleação junto às comunidades rurais envolvidas com essa política.

Provocar a discussão sobre a concepção de Educação do Campo e Classes Multisseriadas. Pautar a discussão sobre a multisseriação na educação infantil. Apoiar o fortalecimento das Casas Familiares Rurais – CFRs. Favorecer a participação dos movimentos sociais na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. Denunciar a substituição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) pelo Sistema Educacional Interativo (SEI).

Problematizar a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nas escolas do campo. Lutar pela permanência dos estudantes do campo nas escolas de suas comunidades rurais. Fortalecer a parceria dos movimentos sociais com a coordenação pedagógica nos cursos de formação de professores do campo. Fortalecer a relação com a ouvidoria do Ministério Público (ouvidoria@mppa.mp.br) para intervir nos casos de omissão na atuação dos promotores de Justiça quanto às demandas da Educação do Campo.

CONCLUSÃO

O território da Amazônia paraense r-existe aos resquícios coloniais que afetam diferentes áreas de desenvolvimento desse lócus por meio das lutas encampadas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados, quilombolas, indígenas e todes que tenham práticas a partir do contexto rural. Sujeitos amazônidas que sobreviveram ao projeto de escolarização nos moldes da educação rural, libertaram-se de uma consciência opressora e contribuem para que outros libertem-se também.

Nesse território, portanto, a escola tem papel fundamental, pois auxilia no propósito de construção de um projeto popular e desenvolvimento para o Brasil, com a participação ativa dos sujeitos do campo e da cidade, que interpretam os fatos da realidade em que vivem, leem o mundo e assim o ressignificam, tornando-o mais digno de se viver. Assim é na escola que se aprende a matemática, as ciências, mas, também a história, sobretudo, reivindicar, lutar, ser ativo nessa história.

As experiências ao longo da história têm demonstrado que o Fórum Paraense de Educação do Campo tem sido um espaço não somente de discussões sobre questões e decisões salubres na Educação do Campo da Amazônia paraense, mas, mecanismo de organização, construção e fortalecimento do Movimento Paraense por uma Educação do Campo.

O FPEC tem-se posicionado na capacidade de construir o novo, que é ecoado desde 1998 com a I Conferência Por uma Educação do Campo, e, também, no engajamento e diálogos por projetos inclusivos, democráticos e que garantam os direitos sociais dos povos do campo. Por isso luta contra o fechamento ilegal e criminoso das escolas do campo e a retira do direito pleno de educação nos territórios em que os diversos sujeitos do campo, das águas e das florestas estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: ago. 2021

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb-001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: ago. 2021

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: ago. 2021.

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf. Acesso em: ago. 2021.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração de Princípios, Objetivos e Finalidades**. Castanhal, 2003.



CAPÍTULO 11

HISTÓRIA, MEMÓRIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Karla Colares Vasconcelos⁵

José Rogério Santana⁶

Bianca Máira de Paiva Ottoni Boldrini⁷

5 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC, com linha de pesquisa em História e Memória da Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora Adjunta II da Universidade Federal de Roraima - UFRR, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUCARR, Coordenadora Operacional do Núcleo de Educação a Distância - NEaD/UFRR e Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil - UAB da Universidade Federal de Roraima- UFRR, e Editora da Revista Ensino em Perspectiva - EnPe. E-mail: karla.colares@ufr.br

6 Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com formação em Educação Matemática. Mestre e Doutor em Educação com área de pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui Pós-doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Pesquisa História da Educação. É Professor Associado da Universidade Federal do Ceará na Faculdade de Educação (FACED/UFC). Participa do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC (FACED/UFC), bem como, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC) e também atua no Mestrado Profissional em Tecnologias Digitais da UFC Virtual. Atualmente é supervisor de Pós-doutorado na FACED/UFC e desenvolve trabalhos de Coordenação do LABPAM/CD Maker - FACED/UFC (Laboratório de Pesquisas e Avaliações Métricas/Cultura Digital Maker da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará). E-mail: rogerio@virtual.ufc.br

7 Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), Especialização em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2009), mestrado em Bioecologia Aquática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009) e doutorado em Ciências Biológicas - Entomologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (2015). É professora de Biologia e Ciências do Colégio de Aplicação (UFRR) e faz parte da equipe multidisciplinar da UAB/NEaD/UFRR. E-mail: bicanca.boldrini@ufr.br

INTRODUÇÃO

Quando falamos em História nos reportamos a uma grande variedade de estudos e comportamentos culturais de uma sociedade, além de nos trazer à tona a memória coletiva de uma civilização (sociedade). Mas, além da História, devemos nos valer da memória para compor os elementos que ajudarão o historiador/pesquisador a terce a História.

Entendemos que a memória pode ser retratada como a imagem do passado, incluindo-se guardado nessa memória tudo que é vivido e sentido. Assim, a memória torna-se uma lembrança cultural da sociedade (POLLAK, 1989).

Falar sobre a Educação do Campo é trazer à tona a memória social de práticas educativas que são desenvolvidas para atender a necessidade do homem camponês. Partindo dessa perspectiva, apresentamos o escopo deste artigo que traz uma discussão sobre a história social e a memória como meio de trocas de vivências sociais e educativas. Ao mesmo tempo, aborda-se o campo como o cenário principal da nossa observação. Dessa forma, é necessário discorrer sobre as práticas educativas da Educação do Campo para refletir sobre como as tradições culturais fazem parte do cotidiano de cada um; e, consequentemente, do cotidiano da sociedade camponesa como um todo.

Ao mesmo tempo, considera-se imprescindível o entendimento de como a educação se propaga pela sociedade camponesa para compreender como a Educação do Campo nasce para aproximar as instituições educacionais com a realidade e necessidade do camponês. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi refletir sobre a História e Memória Social e os fatores que contribuem para a prática educativa do homem do campo, enfatizando o papel social e a relevância dos movimentos sociais que perpassam pela Educação do Campo.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e de características etnográficas tendo como metodologia utilizada a revisão de bibliografia, galgada em reflexões hermenêuticas que nos embasou as discussões acerca da temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, sistematizada por Gil (2004), entendemos que é desenvolvida com base de material já elaborado, tendo e como finalidade colocar o pesquisador com o que se produziu e se registrou a respeito do tema. Dessa forma, esse artigo é uma reflexão sobre as práticas históricas e educativas da Educação do Campo.

HISTÓRIA SOCIAL

A história são as relações sobre a qual se testemunha, se indaga, fazendo uma relação daquilo que “eu vi, senti”, que futuramente será transformado em documentos que podem testificar os fatos. Indo por esse lado, entendemos que a história é feita pelos fatos e o que nada mais é que as fontes históricas. De acordo com Martinho Rodrigues (2011) toda fonte é produzida pelo homem e tem o principal papel de veicular informação.

Com isso, vemos que a sociedade está sempre produzindo fontes históricas e escrevendo a história. No campo da educação não seria diferente, sendo que a mesma está acompanhando esse processo.

A pesquisa em história da educação resgata o passado para o presente por meio das fontes históricas. Ferreira (2000) nos apresenta que a evolução da Internet ajudou a ter a coleta de dados digitais que estão hospedados nos ambientes virtuais. O fluxo contínuo e quase que constante de informações nos dá uma grande quantidade de informações, fazendo com que o novo se torne ultrapassado em pouco tempo. O que a autora chama de história do tempo presente. Ademais, Martins (2011, p. 34) nos descreve que as fontes históricas têm um papel que “(...) procura valorizar o papel do indivíduo, das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, representativos de um momento contemporâneo.”

De acordo com Sarlo (2007) a sociedade está vivendo num tempo acelerado, o excesso de informações tem proporcionado a escrita da história todos os dias, com novos fatores que estão interligados com o presente. Ao mesmo tempo em que os espaços digitais podem ser receptivos para guardar dados, fontes, informações e propagar a história do tempo presente.

Para compreender o fator histórico e na concepção da evolução do pensamento que se desenha a historiografia atual, encontramos na Escola dos Annales⁸ o ponto de partida para

8 De acordo com Lopes (2009, p.74) define Escola do Annales como: “*Annales*: a palavra referia-se inicialmente à revista criada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, *Annales d’histoire économique et sociale*, finalmente (1946) denominada *Annales, économies, sociétés*,

as discussões sobre a proposta da história atual, o que serviu de base para outras correntes historiográficas seguissem seus passos. A Escola de Annales considera a história como ciências em construção, por isso, está aberta a novas perspectivas nas suas abordagens e que de acordo com Lopes (2009, p. 27) nos ressalta que:

[...] dos *Annales*, repousa sua novidade em três processos: *novos problemas* põem em causa a própria história; *novas contribuições* modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da história; *novos objetos* aparecem no campo epistemológico da história.

Nessa perspectiva, temos a consciência de que os historiadores da educação ainda encontram uma crescente mudança nas fontes historiográficas social. De acordo com Le Goff e Nora (1977 *apud* LOPES, 2009, p. 28) as “novas tendências” historiográficas não devem ficar presas apenas ao passado, à história é “feita” de acordo com a necessidade do presente, conforme nos relata:

[...] o essencial não é sonhar, hoje, com um prestígio de ontem ou de amanhã. É saber fazer a história de que temos hoje necessidade. Ciências do domínio do passado e da consciência do tempo, deve ainda definir-se como ciência da mudança, da transformação.

civilizations. Entendeu-se para designar uma linha de análise histórica que busca uma história total, na qual a vida dos grupos humano – social, política, econômica – seja assim captada e escrita.

Martins (2011) apresenta que escola de *Annales* ajudou na construção do percurso histórico das demais correntes historiográficas, então na perspectiva da História Cultural encontramos que:

A valorização de uma história das representações, do imaginário social e da compreensão dos usos políticos do passado pelo presente promoveu uma reavaliação das relações entre história e memória e permitiu aos historiadores repensar as relações entre passado e presente e definir para a história do tempo presente o estudo dos usos do passado. (FERREIRA 2002 *apud* MARTINS, 2011, p. 35).

Ainda neste percurso da História Cultura, decidimos abordar essa perspectiva, pois apresenta entre outros estudos a história das práticas culturais. Segundo Chartier (1990) podemos encontrar a História Cultural em diferentes lugares e momentos onde uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço, e assim, podemos encontrar as práticas culturais digitais. Completando essa ideia, Martins (2011, p. 37) nos fala que:

Seja qual for o período histórico, o homem sempre será em sua essência um “ser social” inserido em redes de comunicação caracterizadas no decorrer da

História pelos seus artefatos culturais que mediam as relações, construções e representações humanas.

Estudar sobre a história e memória social nos ajuda a conhecer as suas práticas educativas e nos faz refletir sobre como a história é preservada na Educação do Campo. Pensar vida social e coletiva de pessoas que interagem e trocam experiências coletivas no campo educativo, nos leva a refletir sobre o que Le Goff (2003) afirma sobre História como a Ciências o qual define as relações a uma realidade sobre a qual se “testemunha”, se “indaga”. A História como um relato, a narração daquele que pode dizer “eu vi, eu senti”, tornando-se a *posteriori* documentos escritos como testemunha. Seguindo essa linha de raciocínio, as fontes históricas não podem ser consideradas história e sim um artefato que nos ajude compreender a formação do processo histórico. Assim, podemos definir fontes históricas como artefato cultural⁹ histórico.

De acordo com Belting (2012) uma história tem alguma relevância quando é uma história coletiva, no qual existe algo de proeminente para a comunidade, seja ela para o bem ou para o mal. Para o historiador da educação, as ações pedagógicas podem ser encontradas nas discussões sobre a história, a cultura e a arte; e todas podem ser transformadas em história em nome do Estado.

9 “Via de regra, o *sentido* de um artefato ou de uma ferramenta é o dispositivo que seríamos obrigados a empregar para obter o mesmo resultado se ele não tivesse sido inventado”. (LEVY, 1996, p. 84). Os artefatos “são a cola que mantém os homens juntos e implica o mundo físico ao mais íntimo de sua subjetividade” (LEVY, 1996, p. 136).

MEMÓRIA

A memória pode ser descrita como o local que guarda os tesouros da mente humana. Percorrendo os palácios da memória humana Santo Agostinho analisou conceitos, criou imagens, manipulou sentidos e mostrou seu temperamento artístico. A memória é uma função da alma e está localizada no cérebro (VASCONCELOS, 2014).

De acordo com o autor, em seu livro *X Confissões*, ao descrever a ideia de memória, o mesmo aborda que ela é guardada dentro do palácio cheio de compartimentos em que cada recordação é armazenada em um de seus cômodos e transformada em imagens, conforme podemos verificar nos seus escritos que é a: “[...] planície e os vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram. Aí está escondido também tudo aquilo que se sentiram.” (SANTO AGOSTINHO, 2010, p. 53).

Quando queremos ter lembranças de algo muito tempo guardado no palácio da memória, logo surge nas portas essa recordação, pois, para Agostinho (2010, p. 54), “memória??? é o que o esquecimento ainda não absorveu nem o sepultou.”. A memória fica armazenada, porém algumas estão mais fáceis de serem localizadas, outras precisam de estímulo para serem resgatadas, conforme apresenta: “[...] uma coisa surge imediatamente; outras são procuradas durante mais tempo e são arrancadas dos mais secretos escaninhos [...]. Tudo isso acontece quando conto alguma coisa da minha memória.” (AGOSTINHO, 2010, p. 54)

A memória é o que coloca o homem mais próximo de Deus e pode ser concebida como uma grande moção da alma. Santo Agostinho apud Miranda (2001, p. 227) diz que: “Primeiro pensar achar-se na memória, o segundo numa certa moção da alma nascida daquilo que a memória contém.”.

A questão de que a memória na concepção de Agostinho está interligada com as experiências que vivemos e Miranda (2001, p. 227) complementa esse pensamento com: “Ora tudo o que faço a partir do que vi, é pela memória que o faço. Uma coisa é achar uma pura recordação na memória e outra produzir por meio dela *vo*o imagem.”.

Os sentidos auxiliam a resgatar lembranças de momentos vivenciados e guardados nos quartos do palácio da memória, eles reconstroem os objetos guardados tal como eles eram, já que com reportam as sensações e percepções à mente. Assim, sabemos que é com a memória que podemos concretizar a imagem do objeto ao sujeito, corroborado por Santo Agostinho que define a memória como um conjunto de conhecimentos escondidos na mente. O autor supracitado afirma que a memória é armazenada no cérebro, mas quem a colhe são os sentidos, sobre os sentidos Santo Agostinho (2010, p. 54) nos diz que:

[...]. Aí se guardam distintamente e segundo cada gênero todas as coisas que lá se introduziram pela entrada que lhes é própria, como a luz, as cores e as formas dos corpos, pelos olhos; toda a sorte de sons, pelos ouvidos; todos os odores, pela entrada do nariz, e todos os sabores pela da boca; e por aquele

sentido que pertence a todo o corpo, o que é duro ou mole, quente ou frio, suave ou áspero, pesado e leve, quer intrínseco quer extrínseco ao corpo. Tudo isto recebem os grandes recessos da memória e não sei que inefáveis suas mansões, para tudo recordar quando for preciso, e tudo de novo considerar.

Ao mesmo tempo, podemos ligar o presente e o passado com auxílio de momentos vivenciados no passado. Por esse pensamento, Bergson (2010, p. 266) escreve que: “A memória tem por função evocar todas as percepções passadas análoga a uma percepção presente, recorda-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo assim, a decisão mais útil.” Nessa perspectiva, nenhum outro lugar é tão apropriado para encontrarmos sensações que nos remetam à nossa memória, como os museus.

Bergson (2010, p. 2010) escreve sobre a imagem como uma aliada para a construção da memória, considerando que a ela é a representação do objeto, de algo considerado real. Outro ponto que o autor nos leva a reflexão é acerca do papel da imagem na construção da memória, afirmando que todas elas agem e reagem sobre as outras, e que o futuro da mesma não é alterado em relação ao presente, ou seja, a memória é construída a partir daquele momento em que ela foi composta. No ato da construção da lembrança, sentimos as experiências e os momentos vivenciados. Assim a imagem se transforma em imagem virtual, como podemos constatar.

O progresso pelo qual a imagem se torna virtual se realiza não é senão a série de etapas pelas as

quais essa imagem chega a obter do corpo procedimentos uteis. [...]. Em outras palavras, a imagem virtual evolui em direção a sensação virtual, e a sensação virtual em direção ao movimento real: esse movimento, ao se realizar, realiza ao mesmo tempo a sensação da qual ele seria prolongamento natural e a imagem que quis se incorporar a sensação (BERGSON, 2010, p. 153).

O que Bergson propõem em sua obra é a natureza das funções da memória juntamente com o tempo e a fenomenologia da lembrança que nos auxilia a compreender o museu – e outras mídias – que tem o objetivo a preservação processamento e divulgação de fatos, acontecimentos e histórias.

A busca pelo o significado social de sua história e seus artefatos históricos culturais traz ao homem o resgate do passado e ao semblante do presente na historicidade do homem, sobre tal fato, Le Goff (1990, p. 25): “[...] por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância”.

Assim, o autor citado acima, discorre sobre o conceito de memória tendo uma importância crucial para a História, “A memória, como propriedade de conservar certas informações, recorre, em primeiro lugar, ao conjunto de informações psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 1990, p. 423).

Ainda sobre a discussão da memória e seu significado para a sociedade, podemos encontrar que a memória como individual e/ou coletiva, de acordo com Le Goff (1990, p. 476): “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.”

A memória coletiva é composta por lembranças de um determinado grupo que lhe são repassadas e não pertencem somente a um indivíduo, mas o coletivo. De acordo com Le Goff (1990, p. 425), ainda sobre a importância da memória,

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória.

Nesse momento, vale ressaltar que a memória coletiva durante muitos anos foi usada como jogo de poder, por isso, Le Goff (1990, p. 426) relata que: “[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder”. Uma característica da memória coletiva é que ela está marcada pelas memórias de um grupo e assim, trazem consigo as marcas da identidade coletiva, sendo desenvolvidas

com a investigação oral. Destaca-se, no entanto, que esse tipo de memória traz características peculiares.

Outro ponto discutido pelo autor citado é a memória social. De acordo com os seus escritos, o autor considera que tal memória traz consigo um patrimônio genético cheio de informações tanto na memória ativa como na memória de longo prazo. Le Goff (1990, p. 422) nos explica que: “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.”

Ainda sobre memória social encontramos que ela é a construção da memória humana que associa as questões do tempo e da história. Assim, compreendemos que os fatos do passado compõem parte da memória social, como também a cultura da comunidade. Sobre a memória social Worcman (2008) defende que as narrativas orais auxiliam de maneira mais dinâmica uma vez que trazem uma coesão e identidade a um determinado grupo. Assim, a autora supracitada afirma que:

A preservação, nesses casos, se dá muito mais pelo processo contínuo de produção, reinvenção, transmissão e apropriação das memórias do que pelo “isolamento” de artefatos ou símbolos que representem este patrimônio. A memória é, nestes casos, processo contínuo e cotidiano. (WORCMAN, 2008, p. 4).

Já Vasconcelos (2011) apresenta a memória como uma forma de fixação da lembrança, como retrata: “[...]. A memória

exalta e destaca elementos-chaves que se expressam na oralidade. Marca os pontos que se fixam em volumes de lembranças prontas a emergir dos escaninhos mais profundos de sua alma [...]” (VASCONCELOS, 2011, p. 28). Dessa forma, a memória coletiva ajuda nas ações da sociedade civil e a sua tradição oral relata a vivência da sociedade. Nas práticas da Educação do Campo, a referida memória auxilia na troca de experiências e cultura, tradicionalmente adquirida por um povo.

AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL

A Educação é o caminho que prepara os seres humanos e a sociedade para dominar recursos científicos e tecnológicos que auxiliarão no uso das possibilidades existentes para o bem estar do homem. A Educação pode ser considerada: Formal, ou seja, aquela que é aplicada dentro de instituições educacionais conhecidas como padrão; e a Educação Não Formal, que são aquelas aplicadas fora das instituições educacionais. Gadotti (2005) nos apresenta um conceito claro da diferença entre Educação Formal e Não Formal, o autor nos diz que:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os

programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Na concepção de Gohn (2001 e 2010) a educação formal é feita por transferência dos conhecimentos por meio da comunicação, já a educação informal é realizada por meio de experiências, exploração e estudos por sua própria motivação ou interesse. Brandão (2017, p. 17) informa que a ideia da educação informal e não formal ela é composta de que a educação não acontece somente nas práticas tradicionais [instituições de ensino] e sim que “(...) abrange todos os processos de formação dos indivíduos, de modo que, toda troca de saberes se constitui como uma prática educativa e pode se desenvolver nos mais variados ambientes sociais”.

Sobre a educação informal, podemos afirmar que ela é constituída por ações espontâneas no qual o processo de socialização do homem com a sociedade e é realizado com a família, parentes, amigos, meios de comunicação, pela mídia, no bairro em que reside, etc. Autores como Libâneo (2005), Freire (2006), Gohn (2001 e 2010) e Pimenta (2008) afirmam que essa educação é não obrigatória, não institucionalizada, que está relacionada à transmissão da cultura, valores e hábitos de forma não intencional e não ligado às organizações.

Na concepção da educação não formal temos na visão de Gohn (2001) que considera como uma ação intencional, com objetivos próprios, com a transmissão de conhecimento para

um grupo de pessoas ou só uma pessoa, que ocorre em espaços não escolares. Na visão de Libâneo (2013) a educação não formal está concentrada nas organizações sociais e desenvolvendo atos educativos intencionais e planejado. Já Freire (2008) advoga que esse tipo de educação pode ser associado aos conteúdos de aprendizagem de forma que traga ao educando ações da sua prática cotidiana, o que é realizada, muitas vezes, de maneira diferente das práticas escolares, pois as relações pessoais e a transmissão do saber, por se encontrarem ligados à prática.

Passeando por essa ideia sobre a Educação, nos deparamos com as Práticas Educativas as quais na concepção de Nélisse (1997) é uma ação de “fazer ordenado”, ou seja, deve ser uma ação planejada, em que cada momento contempla o seu ato feito com reflexão e crítica, de cada etapa a ser seguida. De acordo com Libâneo (2005) as práticas educativas são manifestações que se realizam em sociedades como processo da formação humana; e não se limitam à escola e à família, pelo contrário, vão muito além disso. Assim uma prática educativa pode acontecer em diversos contextos e âmbitos humanos sobre várias modalidades. Paulo Freire (2006) define práticas educativas mais do que uma mera lição de repetição, ele afirma que aprender significa ações de construir, reconstruir e constatar para mudar.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação no Campo nasce com a luta dos Movimentos Sociais para a conquista da sua liberdade e mudança. Concordamos com Gohn (2011, p. 333) que: “(...) a participação

social em movimentos e ações coletivas, geram aprendizado e saberes.” A Educação no Campo inter-relaciona:



As práticas educativas da Educação do Campo nos convidam então a considerar a experiência ao mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender.

As escolas do campo, na maior parte do Brasil, seguem um regime de frequência igual às escolas do meio urbano. Entretanto, existem muitas diferenças entre esses contextos, obrigando-nos a repensar se esse regime é o mais adequado à realidade do aluno camponês e das escolas do campo. Dessa forma, no princípio dessa discussão deve estar à relação do homem com sua terra, os saberes historicamente produzidos pelas pessoas que vivem do e no campo, buscando integrar o conhecimento da vida com o conhecimento escolar.

A proposta educativa que vem sendo amplamente desenvolvida é a formação pelo sistema de alternância, a qual visa

integrar os diferentes tempos e espaços formativos ao conjunto de experiências e saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo (SILVA, 2010). A produção teórica no âmbito da Educação do Campo revela que a Pedagogia da Alternância tem se constituído como eixo fundamental das experiências educativas nos projetos, programas e políticas públicas para o ensino nas escolas da zona rural (SILVA, 2010; MOLINA, 2009; MENEZES, 2015).

Na história da educação brasileira, temos poucas referências nas legislações e políticas públicas que considerem o conceito de Educação do Campo. Essa expressão é fruto de muita luta e resistência dos movimentos sociais, evidenciada inicialmente no I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado em 1997 pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em parceria com a UNB – Universidade de Brasília e outras instituições. O debate em torno da Educação do Campo é ampliado em 1998, com a criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; em 2002, com a aprovação da resolução CNE/CEB nº. 01 de 3 de abril: Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; e por fim, a implantação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012.

De acordo com Ghedin (2015) a Educação do Campo nasce de uma vertente voltados para: o pensamento pedagógico socialista – aquele que é influenciado pelas as lutas de classes e a preservação dos direitos sociais e fundamentais da nação; na educação popular – embasada nos ideais da Pedagogia do Oprimido; e a Pedagogia do Movimento – que enfatiza os

ideais da ação, reflexão e (re)ação. Neste texto iremos enfatizar a Educação Popular e a Pedagogia do Oprimido.

A Educação Popular brasileira tem raiz nos movimentos sociais mundial que enfatiza a ideia de mudança, como, por exemplo, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa. Desses ideais, Paulo Freire (1921- 1997) apresenta seu livro “Pedagogia do Oprimido” como ponto de partida para a conflagração da educação popular brasileira, que por sua vez, apresenta traços que fortalece as práticas educativas campesinas.

Paulo Freire (1996) apresenta que a educação escolar é voltada para as práticas educativas que atendem o interesse da elite, ou seja, o autor reafirma que a educação elitista deseja “domesticar” aquelas pessoas que não fazem parte de sua classe. Corroborando para essa afirmação, Foucault (1997, p. 123) “A elite cria os objetos do conhecimento que se tornam objetos de poder.”

Raiz da Educação Popular são experiências históricas de mudança de paradigma da educação (atuação e sociedade) para a produção da cidadania. Dessa forma, tem como objetivo de conscientização da participação nas organizações empoderando-se para construir as mudanças sociais, política, justiça social, cultura e assegurando os seus direitos. Envolto nos princípios do diálogo, respeito, participação e vozes dos sujeitos.

Assim, a educação popular se pauta nas dimensões de: **Gnosiologia** – interpretação crítica da realidade; **Política** – posição diante à realidade; **Prática** – orienta ações individuais e coletivas. Dessa forma, apresenta a visão antropológica como

homem centro condutor de coletivo histórico. Essa, dimensão política conduz a organização dos sujeitos para construção do poder popular e para transformação social.

Por essa visão Freire traz a referência da sociedade e da práxis do trabalho pedagógico na educação popular. O autor supracitado enfatiza que a superação do homem como ser oprimido e sobrevivente, rompendo a consciência do mundo opressor. Essa opressão acaba quando a educação e a tomada de consciência por meio do diálogo crítico e libertador, cujo Freire (1996) denomina de dialogicidade.

Segundo Ghedin (2015, p. 17) o percurso formativo da proposta passa pelos seguintes passos:

Atitude de problematizar a realidade para se chegar aos temas geradores; posição crítica diante do mundo com posicionamento ético e político; fazer a leitura do mundo de forma constante para transformá-lo; pensar criticamente e reconhecer a herança cultural do opressor para superá-lo consigo próprio principalmente; pensamento crítico é ler criticamente o mundo por conta própria; pensar criticamente vai além do cognitivo e passa pela prática para transformar; a formação crítica é coletiva; é fazendo autocrítica diante da realidade que se aproxima da reflexividade; ser crítico é ter uma práxis.

As ideias apresentadas pelo autor supracitado, evidenciam que a educação popular dentro das práticas educativas camponesas possibilita a ascensão das escolas do campo como

direito da população campestre em permanecer no seu lócus e de dá possibilidade da permanência de um cidadão consciente de seus atos. As escolas campesinas devem ser entendidas pelos governantes como direito do homem campo, que por sua vez, buscam que seus direitos sejam ouvidos e preservados. Para isso, corroboramos com Caldart (2004, p. 156) que a escola do campo deve ser “um lugar onde especialmente as crianças e jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino (...) dispostos e preparados a enfrenta-los”. Dessa forma, as práticas educativas da Educação do Campo dever apresentar o lugar da fala, vivência e expressão do homem camponês. Lopes (2015) enfatiza que a educação camponesa se centraliza nos gestos, corpo, representação, comemoração, história e do ato de fazer memória coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade devemos ter em mente que a história social e a memória coletiva fazem parte da cultura de uma sociedade. Sendo que a sua representação na sociedade, deve resguardar fatores de conservação e manutenção de tradições. Popularmente, a educação brasileira é pautada nos ideais elitistas, e trazemos enraizados que as escolas campesinas não devem seguir os moldes das escolas urbanas, visto que elas (as escolas urbanas) são destinadas a receber os melhores suportes técnicos, pedagógicos e materiais para suprir os ideais da classe dominante. O homem do campo deve se unir para que as práticas educativas campesinas sejam destinadas para as

necessidades da comunidade local, onde seus direitos e deveres sejam mantidos e preservados.

O objetivo deste artigo foi atingido, visto que buscamos refletir sobre a história e memória social e os fatores que contribuem para a prática educativa do homem do campo, em que, enfatizando o papel social e a relevância dos movimentos sociais e a Educação do Campo. Destaca-se que para entendermos as práticas educativas visando a manutenção e preservação da Educação do Campo, devemos verificar os desafios e perspectivas da contemporaneidade no aspecto de Novos investimentos em políticas públicas específicas para Educação do Campo. Concomitantemente, precisamos reconhecer a Escola do campo como um fenômeno do processo de globalização; garantir ao educador do campo uma formação que atenda às indigências e ele (o professor) deve ser visto e se ver como agente de transformação para formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo.

Dessa forma, as práticas educativas camponesas, podem ter o reflexo das lutas dos movimentos sociais e da educação popular que refletem os ideais de formação do homem do campo embasado na cultura, organização coletiva, luta social e pelo direito da terra. Todos esses aspectos perpassam pela luta de um povo que busca os seus direitos na preservação da história e memória; em que as práticas educativas formal, informal e não formal sejam possibilidades de preservação da Educação do Campo atendendo ao direito social, cultural e político do homem camponês.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**, Livro X. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. Tradução: Rodney Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio Sobre a Relação do Corpo Com o Espírito. 4. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRANDÃO, Carlos da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In: Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*, n. 5, Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do Tempo Presente**: Desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: teoria e prática da libertação. Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. 1. ed. São Paulo: Nova Crítica, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não Formal**. Sion Institut International dès Drois de l'Enfant, 2005.

GHEDIN, Evandro. Prefácio. *In*: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GOHN [tem 2001; 2010 e 2011???], Maria da G. M. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 6 v. 14, n. 50, pp. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> . Acesso em: 01 mai. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. *In*: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 7. ed. revisada. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo, Ática, 2009. p. 7-37.

LOPES, Sérgio Luiz. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. *In*: LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. A Propósito de Verdade Histórica. *In*: SANTANA, J. R. VASCONCELOS, J. G. (orgs.). **Muitas Histórias, Muitos Olhares: Relato de Pesquisa na História da Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MARTINS, C. A. **Práticas Educativas Digitais: uma história, uma perspectiva**. 2011. 153 páginas dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

MENEZES, Simone Salvador de Carvalho. **A Educação do Campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco**. 2015. 173 páginas dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea. Caruaru, 2015.

MIRANDA, José Carlos de. Memórias em S. Agostinho. *In: Hvmánitas*. Vol III, 2001. P 225-246.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e formação profissional**: a experiência do Programa de Residência Agrária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

NÉLISSE, Claude (dir.) **L'intervention**: les Savoirs en Action. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SARLO, B. Tempo passado. **Cultura da Memória e Guinada Subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo Alternância ou Alternâncias**. Editora UFV, Viçosa, 2010.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano (orgs.). **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2011.

VASCONCELOS, Karla Colares. **As Práticas Educativas Digitais nos Museus Virtuais**. 2014. 130 páginas dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

WORCMAN, Karen. Como histórias de vida mostram cidades invisíveis. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/adm/Upload/MC5FX110920121848498A4V3.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CAPÍTULO 12
**EDUCAÇÃO DO CAMPO
E POLÍTICAS PÚBLICAS
HEGEMÔNICAS E CONTRA-
HEGEMÔNICAS NO BRASIL
REPÚBLICA DE 1950 A 2010**

Lucenir Lucena Ferreira¹

José Domingos Alves dos Santos²

Sérgio Luiz Lopes³

1 Licenciada em Pedagogia pela FACETEN, Graduada em Ciências Biológicas pelo IFPA e Mestranda em Educação pela UERR. E-mail: lucenirlucena.rr@gmail.com.br.

2 Graduado em História pela UFRR e em Filosofia pela UERR, Pós-Graduado em Supervisão Educacional pela UFAM e Mestrando em Educação. E-mail: santdomi@hotmail.com.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e docente do Mestrado em Educação da UERR/IFRR. E-mail: serlupez@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa as políticas da Educação do Campo implementadas pelo Estado brasileiro de 1950 a 2010. Nesse intuito, realiza uma análise historiográfica e bibliográfica sobre Educação do Campo e políticas públicas hegemônicas e contra-hegemônicas no país, utilizando referenciais bibliográficos e legislações promulgadas ou outorgadas pelo Estado brasileiro e seus efeitos práticos para a sociedade campestre.

O tema surgiu a partir das inquietações provocadas pelos estudos e pelas discussões realizadas na disciplina Educação do Campo e Interculturalidade, do Mestrado em Educação da UERR/IFRR, que ocorreu no segundo semestre de 2020. O objetivo foi analisar até que ponto essas políticas públicas hegemônicas e contra-hegemônicas se converteram em melhorias na qualidade de vida da população rural.

Diante disso, busca-se descrever historicamente a atuação do Estado na implementação das políticas públicas⁴ para a Educação do Campo. A partir da identificação do objeto de

4 Políticas Públicas: Instrumento de perpetuação da Hegemonia do Estado Moderno. O estabelecimento de políticas públicas vem ganhando visibilidade e tem trazido à pauta discussões temáticas ligadas ao papel do Estado, notadamente a relação entre Estado, sociedade, economia e política, aumentando o interesse por estudos teóricos e empíricos que se dedicam a tais análises (SANTOS; ESPÍNOLA, 2012, p. 5).

estudo, selecionou-se a pesquisa qualitativa, utilizando fontes bibliográficas na metodologia. As análises mostram uma evidente dominação da elite brasileira e o poder estatal, que dificultam o acesso das classes menos favorecidas aos benefícios das políticas públicas.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL

No ocidente, a educação tem sua origem no mundo grego. Ela foi mais bem sistematizada no período clássico nas escolas filosóficas: socrática, platônica e aristotélica. “Para Sócrates, o ser humano é um composto de dois princípios: alma (ou espírito) e corpo. Dessa concepção, surgiram as duas grandes vertentes do pensamento ocidental: a idealista, que partiu de Platão, discípulo de Sócrates, e a realista, que partiu de Aristóteles, discípulo de Platão” (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 28).

Da antiguidade clássica, herdamos alguns princípios que foram fundamentais para a concepção da educação humana. Um deles consiste no fato de que a educação grega era centrada na formação integral do indivíduo. Na Atenas clássica, não havia escola. As academias de Platão, por exemplo, aconteciam em espaços livres, voltados a conversações e reflexões.

À sua escola, Platão incluiu um cunho todo especial. A academia era uma associação intelectual que se reunia mensalmente no dia do nascimento do mestre (que coincidia com o dia de nascimento de Apolo) com a realização de um baquete, seguido de longas conversações filosóficas. [...] Ali se discutia o

pitagorismo, o septicismo, o ecletismo e, mais tarde, os dogmas orientais e o misticismo. Com isso a escola sobreviveu as demais, sempre se renovando após breves eclipses, mantendo sua aristocracia e dignidade, prestando homenagem ao seu fundador e interpretando o seu legado com liberdade [...] (PLATÃO, 1999, p. 20).

O ensino era tido como ócio, direcionado às classes abastadas, logo, a instrução obrigatória era direcionada aos escravos, pois, segundo alguns pensadores gregos como Aristóteles,

[...] a condição de escravo era inerente a certos indivíduos, que os impedia de elaborar juízos morais e os tornavam conseqüentemente destinados apenas a obedecer. Fica demonstrado, de modo evidente, o que o escravo é em si, e o que pode ser. Aquele que a si mesmo não se pertence, porém pertence a outro, e, contudo, é um homem, esse é naturalmente escravo. Ora se um homem é de outro, é algo possuído, ainda que seja homem. E uma coisa possuída é um instrumento de uso, separado do corpo a que pertence (ARISTÓTELES, 2003, p. 17).

Por outro lado, a educação em Esparta era muito mais parecida com uma instrução militar. Incluía castigos físicos, modelagem de conduta, ou seja, doutrinação, e o Estado se desfazia daqueles que não alcançavam os níveis esperados.

Para Platão, a ideia central da educação era a formação moral do homem dentro do Estado justo. Ele defendia que

o Estado deveria responsabilizar-se por toda a educação. Aristóteles também comungava desse pensamento a respeito da relação entre Estado e Educação.

Já no mundo Romano, as concepções de Cícero, estudioso da educação, foram algumas das principais responsáveis pela sistematização do sistema de ensino em Roma. Com ideais filosóficos fundamentados em Platão e Aristóteles, outros dois educadores romanos também tiveram destaque nesse período: Sêneca e Plutarco.

Na idade média, a educação se fundamentava em duas correntes filosóficas: Patrística, de Santo Agostinho, e Escolástica, de Tomás de Aquino. As duas eram sustentadas na crença da fé cristã, a partir da qual, no século VII, o Papa Alexandre III ordenou a criação de escolas nos conventos e mosteiros.

Com o advento do Estado moderno, surgiram novos estudiosos no campo educacional, a exemplo de Lutero, que foi um dos responsáveis pela formulação do sistema de ensino público que serve de modelo para nosso sistema de ensino atual, englobando os ciclos fundamental, médio e superior. Para ele, a educação não é somente função da escola, mas a família também tem responsabilidade nesse processo.

Merece destaque também, nesse contexto, a educação praticada pelos jesuítas, não somente na América, mas também em outros continentes, sob a égide da Companhia de Jesus. Esta, a partir da segunda metade do século XVI, atuou no Brasil por cerca de 210 anos, grande parte desse período sob o domínio do Ratio Studiorum – “Organização e Plano de Estudos da

Companhia de Jesus” (FRANCA, 2019, p. 89) –, ou seja, um manual que norteava as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas.

Já no século XVII, o destaque em educação fica por conta de Comenius⁵, em sua didática magna e no seu modelo pedagógico mecanizado. Comenius foi inovador em vários aspectos. Defendia, por exemplo, o acesso das crianças pobres e das mulheres à escola, algo que não ocorria até então. Além disso, acreditava que os textos escritos utilizados em sala de aula deveriam seguir a língua nativa dos alunos, em vez de latim.

Escreveu mais de cem tratados e livros [...] afirmava que o objetivo da educação é auxiliar o homem ao alcançar o seu fim último, ou seja, a sua felicidade eterna com Deus. Mas isso não era novidade, pois todos os educadores da época concordavam com esse ponto.

[...] Enquanto os outros afirmavam que a educação, para alcançar seu objetivo, deveria tentar destruir os desejos naturais, extintos e emoções, Comenius afirmava que o objetivo devia ser alcançado pelo domínio de si mesmo, o qual assegurado pelo autoconhecimento e pelo conhecimento de todas as coisas úteis (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 77).

5 Comenius – Jan Amos Komensky (em português, João Amós Comênio) – bispo protestante que nasceu no dia 28 de março de 1592, em Nivnice, Morávia (atual República Tcheca), e foi considerado o pai da educação moderna. Apesar de seus métodos tradicionais, ainda hoje regressar a Comênio é sinal de avanço (COMENIUS, 1997, p. 3).

Se analisarmos algumas obras do século XVIII e do pensamento liberal burguês, observaremos um projeto revolucionário para a época, baseado nos ideais de John Locke, considerado o pai do empirismo britânico e um dos precursores do iluminismo. Ele era defensor dos ideais liberais e criou o conceito de propriedade privada. Nessa perspectiva, a burguesia necessitava de ideias de revolução para chegar ao poder, derrotando a nobreza europeia e se consolidando politicamente a partir da revolução gloriosa em 1688.

Dentre as obras do período iluminista, destacam-se, além da grande contribuição de John Locke nos aspectos do empirismo, do iluminismo e da ciência política, os pensamentos de Montesquieu no livro *Do Espírito das Leis*. Esse texto aborda a filosofia e a política respaldada na legislação, criando, com isso, a ideia dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Tal fato mudou os rumos políticos do ocidente na era moderna, marcando o início da decadência do poder absolutista na Europa Ocidental.

Outro pensador importante, com grande influência no pensamento político e filosófico no século XVIII, foi Immanuel Kant. Seus trabalhos foram pontos de partida para a **filosofia alemã moderna**, com seguidores como Fichte, Hegel, Schelling e Schopenhauer. Kant tentou resolver as questões entre o racionalismo de Descartes e Leibniz e o empirismo dos filósofos David Hume e John Locke.

John Locke propôs uma educação inovadora para a sua época, apresentando ideias políticas que influenciaram as teorias educacionais da contemporaneidade. Locke deixou um legado

expressivo não somente na filosofia, mas também nos seguintes aspectos: moral, política e educação, sendo considerado o principal representante do empirismo inglês. Pode-se mencionar que ele

[...] expressou ideias acerca da educação para seu tempo e, no entanto, ainda influencia o ensino da escola contemporânea brasileira. Uma das grandes contribuições de John Locke para o pensamento liberal é a sua concepção de libertar o homem para ações de diversas ordens, desde que esse tenha conhecimento, disciplina mental e física para responder às exigências da sociedade burguesa. Concluímos que o ideário liberal de Locke está presente nos diversos segmentos de nossa sociedade que atribuem à educação contemporânea uma possibilidade de alcançar o mérito e a ascensão social (TERUYA; LUZ, 2020, p. 1).

É possível assinalar a preocupação de Locke com o conhecimento e o momento histórico. No seu pensamento político-educacional, destacam-se as ações de uma política de Estado para a educação do rei da Prússia, Frederico Guilherme I.

Foi o rei Frederico Guilherme I quem inaugurou o sistema de educação compulsória prussiano, o primeiro sistema nacional na Europa. Em 1717, ele ordenou a frequência obrigatória para todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores,

seguiu com a disposição para a construção de mais escolas (ROTHBARD, 1999, p. 25).

Ainda no século XVIII, podemos ressaltar um importante pensador da educação, Jean-Jacques Rousseau, que se coloca contra grande parte das ideias defendidas por John Locke. Em 1762, Jean-Jacques Rousseau publicou *Emílio* ou *Da Educação*. Esse tratado, de uma total novidade para a época, encontrou grande sucesso, revolucionando a pedagogia e servindo de ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX. Trata-se de um romance pedagógico que relata o percurso educacional de um órfão nobre e rico, Emílio, desde o seu nascimento até seu casamento.

[...] raciocinar sempre é a mania dos espíritos pequenos. As almas fortes têm outra linguagem; é pela linguagem que persuadimos e fazemos agir.

Observo que nos séculos modernos os homens só têm influência uns sobre os outros pela forma ou pelo interesse, ao passo que os antigos agiam muito mais pela persuasão [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 461).

Observa-se que o Estado institucionalizado, em associação com a burguesia, cria mecanismos para atender aos interesses dos dominantes. Essa é uma característica própria do Estado moderno, que se fortaleceu em função do capitalismo, alicerçado na revolução industrial, através da teia de exploração da mão de obra do trabalhador.

Foi nesse ambiente político das ideias iluministas que os déspotas esclarecidos criaram o conceito de educação pública,

gratuita e obrigatória. A escola, como conhecemos hoje, ressurgiu nesse contexto com uma nova roupagem, objetivando evitar as revoluções a serviço da burguesia, como ocorreu na França durante a Revolução Francesa. Os monarcas incluíram alguns princípios iluministas para satisfazer o povo, mas mantiveram o regime absolutista, ou seja, apropriaram-se de algumas ideias iluministas com a intenção de “acalmar” o povo.

Essas escolas surgiram na Prússia, atual Alemanha, e se baseavam na forte divisão entre classe e casta, caráter muito parecido com a origem da educação grega. Os déspotas esclarecidos⁶ almejavam um povo dócil, obediente e eficiente, preparado para seguir os desígnios da burguesia.

Catarina I da Rússia contratou alguns estudiosos franceses para estruturar seu sistema de ensino, criando um plano de ensino modelo para produzir pessoas obedientes ao seu sistema político. A partir daí, a notícia de um modelo educacional eficiente para os padrões da época era suficiente para atender as necessidades da classe dominante. Tal modelo se espalhou e a Rússia foi visitada por educadores de diversas partes do mundo, que desejavam conhecer a experiência em educação e se especializar nele. Muitos países importaram o modelo russo de escola moderna, com o discurso de acesso à educação para todos. Levavam a bandeira da igualdade, quando, na verdade,

6 Os déspotas esclarecidos são os governos dos Estados absolutistas. Eles tinham consciência do que deveria ser feito para o bem comum, no entanto, em função da manutenção de seus privilégios e da nobreza, as políticas do Estado não chegavam às classes menos favorecidas. Alguns dos principais representantes desse modelo político foram: Dom José I (Rei de Portugal), Carlos III (Rei da Espanha), Frederico II (Rei da Prússia) e Catarina II (Rainha da Rússia).

a própria essência do modelo provinha do despotismo, que buscava perpetuar uma dinâmica elitista e a divisão de classe.

Pode-se afirmar que, aos poucos, a educação pública foi se configurando num cenário cada vez mais moldado pelos interesses de uma sociedade de classes. Napoleão Bonaparte, inimigo declarado de todos os déspotas, fez uso desse sistema russo. Formou, assim, um corpo docente para conduzir a opinião dos franceses, utilizando a escola como aparelho ideológico do Estado.

De fato, a igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a Família um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados geralmente acompanhada por um crise (já anunciada no manifesto) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o aparelho ideológico do Estado dominante, aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Assim, a escola, inserida em um mundo positivista⁷, regido por uma economia industrial, buscava obter maiores resultados com menos esforço (primícias da revolução industrial), com aplicações de fórmulas científicas e leis gerais. Nesse cenário, a escola era a resposta ideal para as necessidades dos trabalhadores, dentro de um pensamento hegemônico burguês, afinal, foram os próprios empresários que financiaram e ofereceram educação para operários e seus filhos. Esse sistema foi implantado na Europa e nos Estados Unidos no século XIX.

No próximo item, faremos uma abordagem acerca da Educação do Campo no Brasil, a qual surgiu em detrimento da Educação Rural no final do século XIX.

AS VERTENTES DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Historicamente, os primeiros indícios de visibilidade da educação no meio rural remontam ao final do período imperial brasileiro. Neste artigo, abordaremos, à luz de Aranha (2006), a classificação do momento em vertentes. A primeira é a folclorista, que envolve a presença da “caridade” dos coronéis, oferecendo educação aos camponeses que se mostravam “obedientes” às suas leis na fazenda. Ela funcionava da seguinte forma: uma professora que tinha um conhecimento elementar, quase não

7 O positivismo é uma filosofia política francesa que surge na primeira metade do século XIX, com Augusto Comte. Esse movimento aparece no momento em que para a burguesia europeia não era mais necessário se fazer revolução e, sim, manutenção da ordem (ARANA, 2007, p. 14).

sabia ler e escrever, era a responsável pelo processo de ensino dos filhos dos colonos.

Para os demais segmentos sociais, restava a oferta de poucas escolas, cuja atividade se restringia à instrução elementar: Ler, escrever e contar. Segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867 apenas 10% da população em idade escolar se matriculara nas escolas primárias (ARANHA, 2006, p. 223).

Onde não havia a presença do Estado, a educação ocorria de maneira informal. Ele se fazia presente onde existiam melhores condições agrárias e econômicas. A elite brasileira não seguiu o caminho feito pela Europa e pelos EUA, em função de estarmos ainda arraigados à filosofia política que imperou no Brasil por quase 400 anos, que se baseou na escravidão. Os sujeitos escravizados não tinham acesso à educação e, nesse momento de transição, não havia interesse por parte da elite em promover educação para a população brasileira. Diziam que, se o povo fosse educado, iria reivindicar liberdade. Logo, tinham temor da emancipação da população.

[...] Antes disso, já no final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas do ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora (LEITE, 2002, p. 28).

As primeiras escolas rurais foram montadas pelos latifundiários em parceria com as igrejas, para que os filhos dos trabalhadores aprendessem. Contudo, não havia um conhecimento sistemático de ensino, ficando a cargo da boa vontade do dono da terra. Posteriormente, criou-se a segunda vertente, baseada na ideia de que essa educação poderia fixar o homem no campo, gerando o desenvolvimento e fazendo com que alguns colonos desenvolvessem habilidades operacionais em máquinas agrícolas. Visavam-se, nessa perspectiva, a ampliação da produção e o aumento do poder aquisitivo do proprietário da terra.

Na produção do campo, isso se dava a partir de algumas diretrizes, que chamamos de políticas públicas governamentais, pensadas mais na perspectiva dos interesses da burguesia agrária do que da independência intelectual dos sujeitos do campo. Surgia, assim, a necessidade de políticas que se contrapusessem à ordem vigente, motivo pelo qual foram desenvolvidas as políticas contra-hegemônicas, contrárias ao poder estatal.

Novas formas de fazer educação foram aparecendo, como a Pedagogia Histórico- Crítica, criada por Demerval Saviani, e a Crítica Social dos Conteúdos, criada por José Carlos Libâneo. Ambas se impuseram ao modelo dominante como força contrária, possibilitando um diálogo de inserção das classes populares junto às políticas públicas.

[...] a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas

de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 80 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2019, p. 413).

Apesar da inspiração positivista, a república brasileira não procurou, a princípio, estabelecer um plano educacional para a população do campo. Sua formação era voltada para um trabalho desenvolvido com mais eficiência, de modo que suas atividades laborais, na utilização das máquinas, ampliariam a produção agrícola, tendo como foco a exploração da mão de obra rural. Dessa forma, as políticas hegemônicas institucionalizadas pelo Estado serviram para a perpetuação da burguesia no poder, o que ocasionou o distanciamento das classes menos favorecidas das ações do Estado brasileiro, para que fossem priorizadas as necessidades dos cidadãos.

Portanto, a todo instante, estamos lutando contra essas políticas hegemônicas, pois as duas vertentes têm o mesmo objetivo: explorar a força de trabalho do campesino até os seus últimos dias.

A teoria da hegemonia, construída a partir de Marx, possui uma relação dialética com o conceito de dominação, na medida em que a função de liderança econômica, social, intelectual e moral da(s) classe(s) (ou frações de classe) hegemônicas (*dominantes*)

forma ou constitui um *consenso* (a partir dos valores dessas classes), que é um modo de dominação mais eficaz que a coerção. A hegemonia de uma classe, fração de classe ou conjunto de classes no poder se manifestaria através do *consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo dominante* (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Com a organização dos movimentos sociais a partir das décadas de 20 e 30 do século XX, foi possível combater as políticas hegemônicas em diversos setores, sobretudo, no meio do operariado. Como exemplo, podemos citar a greve que eclodiu em 1917, em São Paulo, no ABC paulista, e avançou para outras regiões do país em que havia indústria. Esse movimento sincronizado foi fomentado pelos ideais do anarquismo italiano.

Nas primeiras duas décadas do século XX, em sua fase de implantação, o anarquismo foi duramente combatido pelas políticas oficiais do Estado brasileiro.

A EDUCAÇÃO RURAL NOS ANOS DE 1940 A 1960

O contexto educacional brasileiro já vinha sofrendo modificações desde a década de 1930, com o advento do Manifesto dos Pioneiros⁸, dentro do contexto político dos primeiros anos

8 O Manifesto dos Pioneiros é uma filosofia educacional que busca romper com a forma tradicional de ensino, praticada há séculos no Brasil. Surgiu a partir da Escola Nova, oriunda dos ideais americanos de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que deixou uma imensa contribuição no pensamento educacional, distribuída em diversas publicações científicas sobre a Teoria da Escola Nova. No Brasil, a ideia da Escola

da era Vargas, e o acentuado processo de industrialização. A educação, então, passou a ser uma política de Estado, fundamental para fomentar dois processos: preparação de mão de obra para atender a demanda da indústria emergente, ancorada na política do nacional desenvolvimentismo, implantado por Vargas; e qualificação de mão de obra na linha de produção do campo, com base nos ideais do ministro Gustavo Capanema, para atender os interesses burgueses na área urbana (industrial) e rural (fazendeiros).

No início dos anos 1940, a Educação Rural teve um momento de destaque por ocasião do VIII Congresso Brasileiro de Educação. Ainda sob a égide ideológica da ditadura do Estado Novo, atendia mais aos interesses da burguesia do que propriamente à necessidade educacional da Educação do Campo. Como o processo de industrialização no Brasil se acentuou na Era Vargas, ela se instalou na zona urbana, tendo em vista o crescimento do proletariado, que necessitava de educação formal para atuar nas fábricas. Porém, também se estendeu à zona rural, onde o principal viés educativo era a mão de obra “qualificada” para trabalhar nas fazendas. Logo, percebe-se que tanto na esfera urbana como no meio rural quem detinha o poder aquisitivo era a burguesia. Nesse período, nasceu o Sistema S, com cursos básicos que visavam melhorar a produtividade urbana e rural.

Nova chegou a partir 1882, de forma incipiente, com Rui Barbosa (1849-1923). A partir dos anos 1920, ela encontrou campo fértil nas percepções de Fernando de Azevedo, que mais tarde teve o apoio de Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Os três, juntos, em março de 1932, divulgaram o Manifesto dos Pioneiros, que foi um verdadeiro divisor de água nas práticas educativas no Brasil (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 174).

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Nessa época, era grande o número de pessoas analfabetas na zona rural. A constância desse volume, em parte, pode ser explicada pela manutenção dos analfabetos de gerações passadas na população. Quando o ensino, especialmente o escolar, focaliza quase que exclusivamente na população jovem, torna-se, após certa idade, difícil para os adultos reverter sua condição de analfabeto.

Sendo assim, o envelhecimento de uma geração de analfabetos pode ser considerado um componente demográfico, já que a região não oferece possibilidades para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, os dois aspectos (dinâmica demográfica e analfabetismo) contribuem para a perpetuação do analfabetismo brasileiro.

O que ficou latente com esse congresso⁹ foram as mudanças sociais, econômicas e políticas das antigas oligarquias rurais, que davam lugar a uma nova ordem social, a burguesia industrial urbana. Os agricultores migraram de suas áreas para a zona urbana, diminuindo, assim, a mão de obra local.

9

VIII Congresso Brasileiro de Educação.

Nesse contexto, a política do Estado brasileiro voltava-se para o fortalecimento da elite industrial em detrimento da educação, sobretudo a rural. O que se tinha em mente, naquele momento, era a necessidade da manutenção desse sistema para beneficiar a classe burguesa, ou seja, aumentar o poderio econômico dos donos da produção. A melhoria, tanto na educação rural quanto na urbana, serviu mais para beneficiar os ricos do que propriamente para auxiliar na libertação e na independência intelectual dos camponeses, o que possibilitaria a estes autonomia e melhoria na sua qualidade de vida, sem abandonar o seu lócus.

A continuidade dessas políticas instituiu programas de assistência, como extensão rural, que mais tarde recebeu o nome de Emater¹⁰. Seu objetivo era oferecer aos camponeses orientação técnica: “Seria o embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que foi criada em 21 de junho de 1956 e estava ‘incumbida’ de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros” (CALAZANS, 1993, p. 23-24).

Nos anos 1950, algumas campanhas nacionais de Educação Rural e do Serviço Social Rural adotaram o paradigma produtivista, isto é, com ênfase na produção, promovendo uma política hegemônica sem a mínima preocupação com a melhoria da qualidade de vida do homem do campo. Vale ressaltar que esse

10 Emater: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. É uma empresa pública brasileira com patrimônio próprio e autonomia jurídica, administrativa e financeira. Foi instituída pelo Decreto 4140, de 7 de abril de 1978. Sua missão é apoiar produtores e trabalhadores rurais.

modelo de Educação Rural implantado durante a Era Vargas (1930-1945) era uma adaptação da educação urbana direcionada ao meio rural. Podemos perceber, mais uma vez, que não há um modelo específico para a zona rural, visto que apenas é transplantado do âmbito urbano para a rural. Portanto, a escola estava pautada em um modelo produtivista, pouco preocupada com a formação humana e emancipatória do cidadão.

[...] em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982, p. 28).

Depois de treze anos tramitando no Congresso Nacional, foi aprovada, sob o número 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Apesar de ter determinado uma série de ações que deram início ao processo de descentralização da educação, a Educação do Campo em si não foi incluída nessa legislação. Ao contrário, foi marginalizada, ficando a cargo dos municípios, conforme o Art. 29. Cada município ficou responsável por fazer, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade para a matrícula na escola primária. As instituições municipais não possuíam condições de manter a estrutura do ensino fundamental, mesmo sendo essa matrícula realizada num período de intensa mobilização social do campo,

referente às ligas camponesas, que começaram a se organizar na segunda metade dos anos 1950, sob o governo de Juscelino Kubitschek.

Logo, esse modelo pensado para a zona urbana nada tinha a ver com as reais necessidades educacionais do homem do campo. Com a instalação da ditadura do Estado Novo, o aparelho do Estado era muito presente politicamente, no sentido de controlar as demandas sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um processo importante na história da educação. Anísio Teixeira – um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros – teve um papel fundamental para que ela representasse os interesses da sociedade da época. No entanto, apesar de ser um grande estudioso da educação desde os anos 1920, o modelo defendido por ele apresentou a escola brasileira de forma homogênea, quando na verdade sabemos que há um abissal espaço entre a escola urbana e a escola rural no país. Esta última tem suas peculiaridades e deve ser tratada de acordo com as demandas sociais locais. Como exemplo, podemos citar os calendários de férias unificados, que na zona rural podem ser adequados ao período de colheita, o que somente foi garantido décadas depois, na Lei 9.394/96.

OS MOVIMENTOS POPULARES

A década de 1960 caracterizou-se pelos movimentos populares e foi marcada por grandes transformações em diferentes meios, como a mudança de comportamento frente às questões sociais, ideológicas e políticas. Simultaneamente

a esses movimentos de contracultura, surgiram as políticas estatais.

Nesse ambiente de pós-guerra e no contexto da guerra fria no Brasil, uma série de educadores, organizados nos centros populares de cultura e no movimento de Educação de Base, sobretudo nas ligas camponesas, que se destacavam no Nordeste brasileiro por meio das suas ações, mostraram que é possível a reinvenção da gestão pública na educação, promovendo um Estado eficiente, honesto, transparente e, sobretudo, que contribui para o bem-estar comum do cidadão e constrói a cidadania democrática.

Esses educadores desenvolveram grupos de alfabetização de adultos e núcleos de Educação Popular, destacando-se, como exemplo, a cidade de Angicos/RN, com o trabalho desenvolvido pelo educador Paulo Freire. Com sua experiência de alfabetização de adultos, em 40 dias, ele conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais, ascendendo neles a chama do conhecimento. Para tanto, utilizou um novo e efetivo método “psicossocial” de alfabetização.

[...] Em termos de Educação Popular, movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da igreja católica e o movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da

igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC (SAVIANI, 2019, p. 302-303).

Esses movimentos, notadamente de Educação de Base, foram muito atuantes dentro do sindicalismo rural e também junto às ligas camponesas no Nordeste brasileiro, pois levavam educação para lugares onde as políticas do governo não se faziam presentes. Suas aulas se davam em ambientes já prontos, como igrejas, sedes de sindicatos e associações, já que a relevância estava pautada na proposta pedagógica de ensinar a ler e a escrever, possibilitando um processo emancipatório de forma gradativa, e não na construção de prédios.

Dentre esses movimentos, podemos mencionar alguns que surgiram antes do golpe militar de 1964, que foram protagonizados principalmente pelos sujeitos do campo, como as ligas camponesas, com destaque nos estados de Pernambuco e Paraíba, sendo uma das suas maiores lideranças Francisco Julião¹¹. Os sindicatos rurais surgiram por todo o Brasil, assim como, mais tarde, apareceu o movimento dos Sem Terra no Sul do país, gestado no final dos anos 1970 e consolidado na primeira metade dos anos 1980.

11 Francisco Julião Arruda de Paula foi um advogado, político e escritor brasileiro que liderou politicamente o movimento camponês conhecido como Ligas Camponesas. Nasceu em 16 de fevereiro de 1915 no Engenho Boa Esperança, no agreste pernambucano. Advogado formado em 1939, em Recife, foi líder em 1955 das Ligas Camponesas, no Engenho Galileia. Morreu em 10 de julho de 1999, em Cuernavaca, México.

A filosofia de Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921) foi um dos pilares da educação libertadora e popular, para o modelo político de boa parte dos partidos de esquerda no Brasil e, sem dúvidas, para a formação ideológica do Movimento Sem Terra. Criador da pedagogia crítica, tinha como ideal uma educação livre, na qual o educando cria e trilha seu próprio caminho, distante da educação alienante e “imparcial” que muitas vezes se faz presente no discurso do opressor – diálogos hoje comuns e que são responsáveis, por exemplo, pela criação do projeto Escola Sem Partido (RUSSO, 2020, p. 1).

É nesse contexto de luta que surge a Educação Popular ou a Educação de Base, atrelada ao movimento camponês. Esse movimento apareceu como uma força contrária à filosofia praticada nos últimos anos da escola novista. Enquanto política pública de Estado, a Educação do Campo não existia oficialmente perante a legislação vigente. Ela somente passou a ser instituída anos mais tarde. Nesse contexto dos anos 1960, ocorreram o surgimento e a consolidação da Educação Popular do Campo.

Como o Brasil ainda tinha um grande contingente populacional no campo, os movimentos sociais eram mais significativos do que qualquer movimento urbano. Os **movimentos sociais** são ações coletivas mantidas por grupos organizados da sociedade que **visam lutar por alguma causa social**. Em geral, o grito levantado por eles representa a voz de pessoas excluídas do processo democrático, que buscam ocupar os espaços de direito na sociedade.

Dessa maneira, os movimentos sociais se desenvolveram nas áreas do campo com forte estruturação e organização para manutenção e produção de meios de subsistência, fomentando o surgimento dos sindicatos e associações, como as ligas camponesas, que se tornaram um embrião para construção do Movimento dos Sem Terra (MST)¹², em 1984, após articulações de trabalhadores no sul do Brasil, no final dos anos 1970 e início de 1980.

Partindo da origem dos movimentos sociais nos anos 1950 e 1960, com o cenário político favorável e com o fim do regime militar, nos anos 1980, outras classes criaram suas agremiações e transformaram-se em bandeiras de lutas. Dentre elas, podemos citar: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; os movimentos feministas; os movimentos antirracistas; os movimentos ambientalistas (como o WWF e o Greenpeace); os movimentos de união de comunidades e periferia, como o Nós do Morro, que luta contra o racismo, a desigualdade social e a exclusão dos moradores de periferias; e os movimentos de luta contra a homofobia e a transfobia, como o movimento LGBTQ¹³.

12 MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

13 LGBTQ: L – lésbica: pessoa que se identifica no gênero feminino e se relaciona afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas do gênero feminino; G – gay: pessoa que se identifica no gênero masculino e se relaciona afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas do gênero masculino; B – bissexual: aquele ou aquela que se relaciona afetiva e/ou sexualmente com pessoas do gênero feminino, masculino ou demais gêneros; T – transgêneros (travestis ou transexuais): pessoas que não se identificam com o gênero atribuído com base nos órgãos sexuais e transacionam para outro gênero. Por exemplo, uma pessoa nasceu com órgão sexual feminino, mas se identifica com o gênero masculino. Há algumas diferenciações entre travestis e transexuais e divergências entre as definições do termo, mas, segundo a definição adotada pela Conferência Nacional LGBT de 2008, as travestis são pessoas que nasceram com o órgão sexual masculino, mas se identificam pelo gênero feminino, no entanto, ainda desejam manter o órgão sexual biológico. Q – *queer*: Esse

A consolidação da Educação do Campo ocorreu anos depois da criação do MST. Até hoje, é uma bandeira de luta contra as forças hegemônicas, pois, nas últimas duas décadas, milhares de escolas foram fechadas para atender os desígnios da classe dominante, que não tem interesse em ver os povos do campo crescerem econômica ou intelectualmente a partir de suas próprias organizações.

Precisamos entender a Educação do Campo não deslocada da materialidade atual. Em outras palavras, não é pelo fato de uma pessoa residir no campo que ela não pode ter acesso aos bens de consumo. Não há uma lógica única de organização da vida e da produção no campo, pois, para que essa sistematização aconteça, deve-se levar em consideração a cultura desses sujeitos, onde eles vivem e produzem.

Nessa perspectiva, faz-se necessário haver escola do campo. Isso significa que essa educação escolar tem que partir da realidade concreta desses sujeitos, levando em consideração a sua cultura, as suas histórias, as suas memórias e as suas crenças. Essa educação não está mais atrelada à educação rural em sua origem, pois esta servia apenas aos interesses espúrios das oligarquias dominantes do império brasileiro e início da república velha.

é um termo mais recente e ainda em discussão, mas, de acordo com a Teoria *Queer*, da pesquisadora Judith Butler, são pessoas fluidas, ou seja, que não se identificam com o feminino ou masculino e transitam entre os "gêneros". Elas também podem não concordar com os rótulos socialmente impostos. O termo pode englobar minorias sexuais e de gênero que não são heterossexuais (pessoa que se relaciona com outra do gênero oposto) ou cisgênero (pessoa que se identifica com o gênero biológico) (SANTOS, 2020).

Portanto, não basta ter apenas escolas do campo, cujos professores não se identificam com aquele ambiente, posto que o currículo precisa ser pensado de acordo com a necessidade social, cultural e política dos povos do campo em suas diversas peculiaridades. A Educação do Campo é um direito, dentro do seu espaço territorial, ou seja, de sua localidade geográfica, de modo que não se deve locomover os educandos para outros espaços, afastando-os de seu ambiente natural. Com uma educação de qualidade, eles poderão viver de forma sustentável e em harmonia com a natureza, produzindo seu sustento.

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola (ARROYO, 2011, p. 57).

Hoje, o camponês está em busca de uma educação que o ajude em sua produção de vida¹⁴. Esse sujeito luta pelo direito de continuar existindo em seu espaço natural, visando meios de produzir seus alimentos sem agrotóxicos e preservando a água e o ar. Pode-se afirmar que é realmente um povo comprometido com a vida, portanto, essa educação se faz necessária para

14 “[...] Pensar Educação do Campo como processo de construção de um projeto de Educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...]” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 17).

manter uma produção saudável no campo, em que a educação não seja privilegiada, mas atenda esse modo de viver.

O território camponês é diferente do ambiente da cidade, por isso o campo tem suas particularidades de luta, para sustentar a sua cultura, sendo um local de produção de conhecimento e de vivências diversas, onde o saber e o fazer estão muito próximos o tempo todo.

A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No início dos anos 1970, no auge do regime militar, no governo do presidente Médici, foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei 5.692/71, favorecendo diretamente o capital estrangeiro, a princípio voltada para a preparação de mão de obra técnica em nível médio para atender as indústrias, muitas instaladas por aqui na febre do “pseudomilagre econômico”. O governo, por sua vez, aliado à ideologia norte-americana, atendia prontamente aos interesses, usando a educação como instrumento para fomentar essa exploração.

Na área da Educação do Campo, vários programas foram criados para incrementar projetos extensionistas, em que alguns buscavam resolver o problema do analfabetismo como: o Pronasec, o Edu-Rural e o Mobral, já se iniciando nos anos 1980. Todos esses projetos encontravam-se dentro do viés produtivista para atender as demandas do capital estrangeiro do agronegócio, que teve suas origens nos anos de 1930, consolidando-se de vez no período do regime militar (1964-1984).

Com o crescimento da indústria, as políticas de Estado voltadas para a zona rural continuaram concentrando suas ações na elite agrária, promovendo o aumento da produção através do intensivo uso de insumos agrícolas no campo, ocasionando doenças aos trabalhadores rurais e consumidores dos produtos, em alguns casos provocando doenças e mortes por intoxicação.

Esse desenvolvimento do agronegócio não modificava as desigualdades sociais no campo, até pelo seu caráter conservador, cabia a educação rural implementada pelo Estado brasileiro por esse viés produtivista. No fim da década 1980, houve um fato histórico marcante, a promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, a qual trouxe significativas mudanças para a educação brasileira, transformando o direito à educação num direito de todos e dever do Estado, mesmo não conseguindo estabelecer um ponto específico para a Educação Rural.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu oficialmente em 1984, dentro do Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná. É importante observar que se trata do período da Ditadura Militar, um regime que aprofundou as desigualdades sociais no país. Além disso, nesse ano, estava em curso, em 1984, o processo de abertura para a redemocratização do país, o que possibilitou a emergência de movimentos sociais, duramente reprimidos nas décadas anteriores.

Outro fator destacado por Stédile e Fernandes (1999) como fundamental para o surgimento do MST foi o trabalho das igrejas Católica e Luterana, tendo

como base a Teologia da Libertação. Na década de 60 começaram a se formar no Brasil as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que foram grupos de pessoas da periferia ou da zona rural, organizados por padres ou leigos, em torno de uma paróquia (urbana) ou capela (rural). Nas CEBs era realizada a leitura político-religiosa da Bíblia, que consistia em relacionar o cotidiano de camponeses aos textos bíblicos, enfatizando principalmente a relação entre a história de Moisés, dos hebreus e da “terra prometida” com as histórias pessoais daqueles indivíduos, o que os ajudou no reconhecimento da comum situação de opressão e a se identificar como grupo (Tarelho, 1988). Além das CEBs, a Igreja passou a contar, a partir do ano 1975, também com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que tinha o objetivo de assessorar e interligar o trabalho pastoral junto aos camponeses e também denunciar e registrar os conflitos no campo. No interior das CEBs e da CPT formaram-se muitos dos líderes e militantes do MST, e um dos marcos históricos do movimento, a ocupação da fazenda Macali, no município de Ronda Alta - RS, em 1979, teve a participação de um padre membro da CPT (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 25).

No primeiro momento, o debate acerca da educação no MST estabelecia-se em relação ao direito à educação básica, à escola dos acampados e aos assentados. O MST, como organização social de massa, pressionado pela mobilização das

famílias e dos(as) professores(as) que faziam parte dos grupos acampados, decidiu assumir a tarefa de organizar e articular por dentro da sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação de um setor de educação dentro do MST formaliza um momento em que essa tarefa intencional é assumida, o que aconteceu em 1997.

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas sim no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o movimento “intencionaliza” suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionada pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida (CALDART, 2004, p. 315-316).

A Educação do Campo nasce dentro do MST, num processo simples de entender que a ocupação se dá dentro dos latifúndios e é composta por dezenas de famílias. Por esse motivo, as primeiras escolas são construídas pelos acampados para atender a demanda dessas crianças que estão fora das escolas do Estado. Nesse primeiro momento, configura-se uma

educação independente do financiamento do erário público. Com o passar do tempo, a Educação do Campo passa por alterações significativas, sendo oferecida aos sujeitos do campo em outros níveis: Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Superior, através do Pronera¹⁵.

A partir dos anos 1990, as lutas do MST se intensificaram por todo o Brasil, tomando mais força após o trágico massacre de Eldorado dos Carajás. Houve uma tentativa de sufocar o movimento por parte do Poder Central, que enviou um grande contingente de policiais, acima de uma centena, o que ilustra mais uma ação política hegemônica por parte do governo, atendendo aos interesses da burguesia latifundiária aliada ao Estado, onde, em 17 de abril de 1996, dezenove sem terras foram brutalmente assassinados pelas forças policiais do governo do estado do Pará. O massacre tinha o objetivo de aniquilar o movimento do MST, não somente no Pará, mas também em outras regiões brasileiras. Todavia, a partir desse fatídico acontecimento, o movimento tomou corpo e foi se consolidando em todo o país, de modo que a reivindicação do direito pela terra somente aumentou.

Com esse evento, houve uma mobilização nacional, através da marcha nacional em Brasília, onde milhares de pessoas reivindicaram políticas de reforma agrária. Pressionado, o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) vê-se obrigado a atender algumas das reivindicações do movimento, como a

15

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

criação de um ministério exclusivo para a reforma agrária e a regularização de assentamentos por todo o Brasil.

A partir desse acontecimento, o MST inaugurou uma fase de maior proximidade com o poder político, tornando-se um autor em parceria com o Estado norteador de políticas públicas para Educação do Campo. Dessa forma, o movimento passou a ter voz e algumas de suas ideias, nascidas dentro do movimento, foram postas em prática. As reivindicações ou ideias políticas foram gestadas pelo MST, materializando-se mediante a criação do ministério e seus respectivos representantes, para atender os interesses dos camponeses. É através dessa política governamental que se expande a rede de atendimento, consumando uma árdua luta, de décadas, tendo sido, por um momento, o ápice das conquistas dos movimentos sociais.

Na sequência dessas conquistas, desenvolveu-se um programa de educação para as áreas de reforma agrária. No ano de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), de onde surgiu a discussão sobre a criação do Pronera, atualmente em desenvolvimento no Brasil, através de parcerias entre Governo Federal, Universidades e Movimentos Sociais. Em julho de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A partir dessa conferência, elaborou-se uma política pública para a Educação do Campo, consolidando assim essa política oriunda dos movimentos sociais que se estende a outros sujeitos do campo, como os ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas etc. A Educação do Campo deixa de ser exclusivamente uma organização comunitária, na medida

em que ela é ampliada para outros segmentos populacionais, passando a ser bandeira de luta por uma política pública de Estado.

O Pronera passou por três períodos: implantado durante o Governo FHC com poucos recursos, foi implementado como uma forma de o governo “se ver livre” das reivindicações do povo; já o segundo e terceiro períodos ocorreram nos governos Lula/Dilma, em que o Pronera aumentou significativamente o número de cursos, passando a ganhar o maior incremento orçamentário. Esse programa se ampliou em outras áreas, como nos cursos de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e nas graduações em Agronomia, Pedagogia, Direito, História, entre outras.

Ainda no governo Dilma, a partir da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do MST, houve um momento de reação por parte da organização ruralista da mídia e dos partidos conservadores contra o Pronera, o que representou muitos entraves jurídicos, além da perda no espaço político e de participação nesse ambiente público. Nesse contexto, ocorreu um processo de criminalização por parte das elites dominantes e de reafirmação de sua política hegemônica que perdura desde o período imperial brasileiro, posto que, como se sabe, os projetos da elite não contemplam a maioria do povo, mas essa mesma elite teme a organização do povo e a luta por seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a LDB/9.394/96, o sistema de ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdo e metodologias adaptadas aos interesses da Educação do Campo. No entanto, essa realidade ainda é muito distante em pleno 2020, na medida em que faltam recursos, materiais pedagógicos, professores especializados e transporte público de qualidade que garanta a frequência desses estudantes em suas salas de aula.

Um dos pontos cruciais para uma Educação do Campo são os investimentos na formação de professores, pensar uma política pública de formação docente que realmente articule a vivência que o aluno tem no campo sem tirá-lo desse espaço, o que possibilitaria ao professor uma concepção diferenciada sobre seu trabalho pedagógico, seus aspectos avaliativos, formativos, do planejamento e do resultado desse trabalho.

A nossa educação é influenciada fortemente pelas ideias positivistas desde o final do século XIX, cujo princípio vem se consolidando como um projeto hegemônico da burguesia sobre a vontade do povo. A educação, aos poucos, vai se expandindo, porém, não para tornar o cidadão mais consciente na perspectiva de luta pelos seus direitos, mas com vistas a formar sujeitos dóceis e eficientes para os meios de produção.

Vale ressaltar que essas políticas, as quais na atualidade denominamos de públicas, são resultado de movimentos sociais que se iniciaram no final dos anos 1950, consolidando-se na primeira metade da década de 1960, antes do Golpe Militar de

1964. Elas foram criadas em prol dos sujeitos do campo não por “bondade” do Estado, mas, sim, como resultado de muitas lutas dos movimentos sociais, às vezes até com o próprio sangue do camponês ou de pessoas que lutam por uma educação de qualidade, buscando melhorar suas condições de vida no campo, para que a sociedade seja mais justa e igualitária.

Essas políticas encontraram campo fértil nas ideias de Paulo Freire e outros educadores. Durante maior parte do período do regime militar, esses ideais foram suprimidos pela vontade soberana do Estado ditatorial, ressurgindo somente na primeira metade da década de 1980, no processo de reabertura política, com o fim do regime militar e o iminente processo democrático da nova república, surgindo, assim, em 1984, o MST.

Essa sociedade de oportunidade e de inclusão é uma consolidação de parte das políticas que contrariam as elites, com suas políticas hegemônicas, em que as conquistas desses pequenos espaços dentro dessas políticas públicas são uma prova de que as políticas contra-hegemônicas estão aos poucos se consolidando.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANA, Hermas Gonçalves. **Positivismo, reabrindo o debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. Tradução: GUIMARÃES, Torrieri. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Estudos retrospectivos da Educação Rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE (mimeo), 1993.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Meire Santos Azevedo (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

COMENIUS, 1562-1670. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Debora Bittencourt Santos; ESPÍNOLA, Gepherson Macêdo. O caráter hegemônico das políticas públicas. *In*: Congresso em Desenvolvimento Social (Des) Igualdades Sociais e Desenvolvimento, 3. **Anais...** 2012.

FRANCA, Leonel S. J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum**. Campinas: Kírion, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. 12. ed. New York: International Publishers, 1995. 483 p. (HOARE, Q.; SMITH, G. N., Eds.).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Maria N. **Educação Rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos. Brasília: Inep, 1982.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação, de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.

PLATÃO. Tradução de MELVILLE, Jean. **Apologia de Sócrates Banquete**. São Paulo, SP: Martin Claret, 1999.

ROTHBARD, Murray. **Education**: free and compulsory. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1999. Original em 1972.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RUSSO, Luiza. Blog MST. **Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire**. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SANTOS, Luane. Blog Secretaria de Justiça de Tocantins. **Orgulho LGBTQI+**: conheça o significado de cada letra e a luta por respeito a diversidade. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/orgulho-lgbtqi-conheca-o-significado-de-cada-letra-e-a-luta-por-respeito-a-diversidade/59vopeq232vv>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TERUYA, Teresa Kazuko; LUZ, Eleutério. Pensamento de John Locke sobre Educação. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 34, jan./mar. 2020.



Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitumbu | Natal/RN | (84) 3218 4626

cauledepapiro.com.br



SÉRGIO LUIZ LOPES

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-2017). Professor Adjunto II do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Organizou vários livros, dentre eles, Diálogos e Experiências sobre Educação do Campo.

O livro “Educação do Campo: da teoria a práxis” é uma obra monumental, que abarca consigo uma significativa contribuição para a sedimentação de novos paradigmas sobre a temática em questão. Seus autores resgatam a história e a memória da luta camponesa no país. A oportuna publicação ocorre, justamente, no período em que o Brasil celebra e homenageia o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, em decorrência de seu centenário.