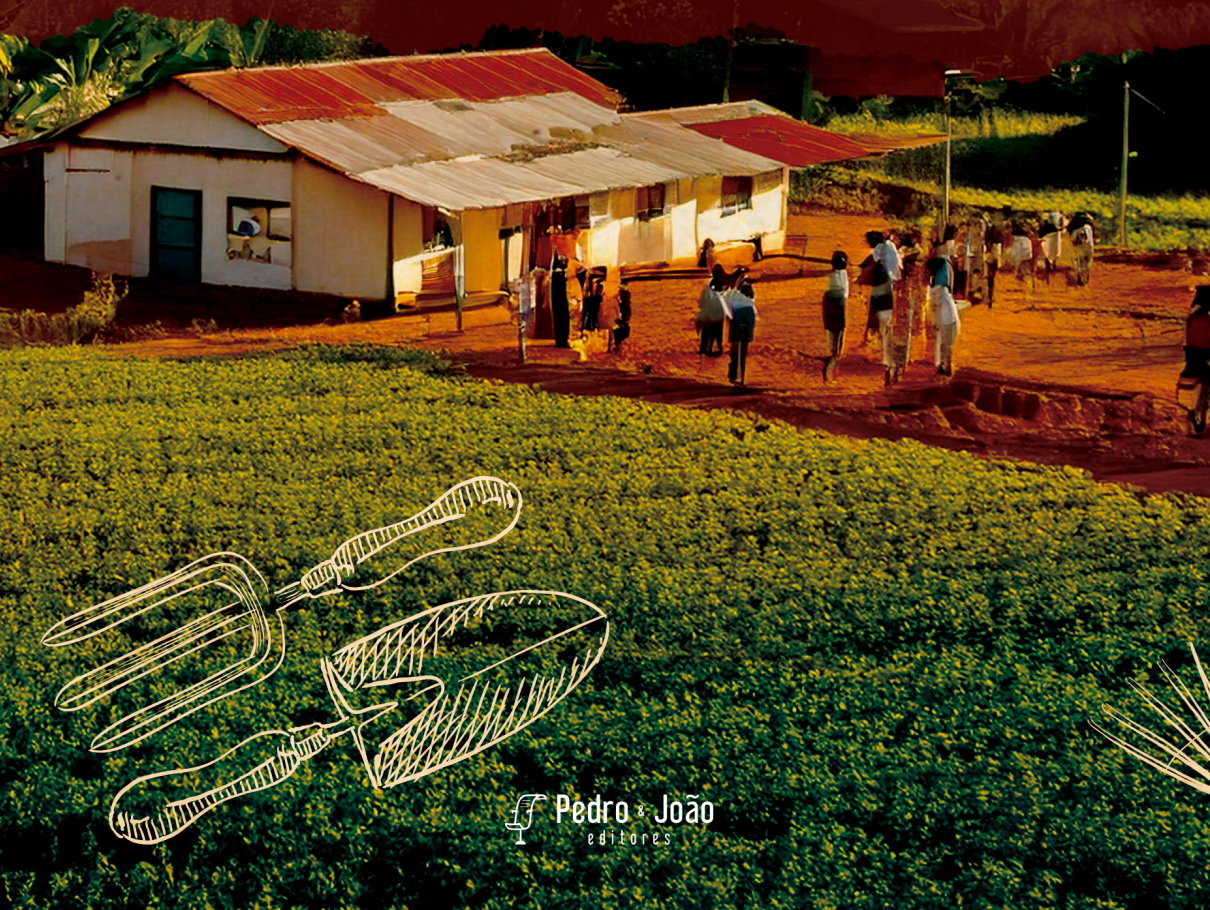


LUTAS E CONQUISTAS NO CAMPO:

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO

Luiz Bezerra Neto
Patric Oberdan dos Santos
Elianeide Nascimento Lima
(Organizadores)



Lutas e Conquistas no Campo:

a Educação como Ferramenta de Emancipação

**Luiz Bezerra Neto
Patric Oberdan dos Santos
Elianeide Nascimento Lima
(Organizadores)**

Lutas e Conquistas no Campo:

a Educação como Ferramenta de Emancipação

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luiz Bezerra Neto; Patric Oberdan dos Santos; Elianeide Nascimento Lima [Orgs.]

Lutas e Conquistas no Campo: a Educação como Ferramenta de Emancipação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 288p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1691-1 [Impresso]

978-65-265-1692-8 [Digital]

1. Educação no Campo. 2. Educação rural. 3. Lutas e conquistas. 4. Emancipação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	9
Luiz Bezerra Neto	
Patric Oberdan dos Santos	
Elianeide Nascimento Lima	
 Do horto florestal ao Assentamento Guarani: uma jornada de luta e sustentabilidade na recuperação da paisagem local	 17
Guilherme Garcia Rangel	
Patric Oberdan dos Santos	
 Educação do campo e práticas educativas: a Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do assentamento Fazenda Pirituba	 37
Sandra Regina de Oliveira	
Elianeide Nascimento Lima	
 Organização popular e autogestão escolar: o caso da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi	 65
Mariana Pimentel Pereira	
Joelson Gonçalves de Carvalho	
 Educação no Campo e movimentos sociais: o Primeiro Curso de Graduação Realizado pelo PRONERA no Estado do Cear	 83
Moisés de Moura Sousa	
Maria Cristina dos Santos	

Desafios e perspectivas para a efetivação da Educação do Campo na escola Maria Elisbânia dos Santos, Caetanos de Cima/Amontada-CE	103
Glaucimar Santos da Silva Elianeide Nascimento Lima	
Violências contra os povos quilombolas: racismo estrutural e violência governamental	137
Ary da Paz Maria Cristina dos Santos	
O uso das tecnologias da informação e comunicação no processo educacional da escola do campo Maria Nazaré de Sousa em tempos de pandemia	165
João Fortunato de Sousa Neto Patric Oberdan dos Santos	
Entre a tecnologia e as desigualdades: a experiência docente nas escolas rurais do Vale do Ribeira	183
Paulo Sérgio Aguiar Flávia Sanches de Carvalho	
O contexto histórico de luta, conquista e resistência nas escolas, E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, E. M. Juarez Costa	197
Sílvia Cristina dos Santos Elane Rodrigues de Oliveira	
Gestão escolar participativa: um fazer da Educação do Campo na escola Maria Elisbânia dos Santos	217
Ana Vylena de Sousa Elianeide Nascimento Lima	

O direito à educação aos alunos do Assentamento Ipanema – Iperó/SP 243

Alessandra de Sousa dos Santos
Francisca Maria Soares Faccini

Educação do Campo e emancipação: desafios para a organização do ensino crítico 261

Sheila Cristina Ferreira Lima
Maria Cristina dos Santos

Educação no campo e o Novo Ensino Médio: a experiência da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza com o Novo Ensino Médio 277

Regina Reinaldo da Silva Ferreira
Patric Oberdan dos Santos

Apresentação

Luiz Bezerra Neto¹

Patric Oberdan dos Santos²

Elianeide Nascimento Lima³

O presente livro foi organizado com base nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da Especialização em Educação no Campo. Esse curso foi realizado por meio de uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC).

Inserido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), o curso foi destinado a graduados licenciados que atuam junto aos públicos atendidos pelo PRONERA, como assentados de reforma agrária, acampados, povos tradicionais,

¹ Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na graduação e na pós-graduação. Membro do corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6388-3467>. E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

² Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. patric.oberdan@estudante.ufscar.br

³ Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social do UNICEP. Professora Formadora no Programa Escola da Terra São Paulo. elianeidenl@gmail.com

extrativistas e ribeirinhos. Antes de apresentar os textos, é importante contextualizar como se deu o início do curso.

Em 18 de abril de 2022, foi publicado o edital com os critérios de inscrição, divulgado no site oficial da UFSCar e no site do GEPEC. A divulgação também ocorreu de forma informal, através de contatos pessoais com grupos de trabalho e entidades sindicais de todo o país, o que gerou uma diversidade de inscritos. Foram oferecidas 50 vagas, e o curso contou inicialmente com 53 participantes, oriundos de seis estados: Ceará, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Maranhão e São Paulo.

O curso se baseou na pedagogia da alternância, dividindo-se entre o "tempo comunidade" e o "tempo universidade". No "tempo universidade", os alunos vinham até a universidade para aulas presenciais concentradas, e no "tempo comunidade", retornavam às suas comunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos. No entanto, devido a questões burocráticas e ao contexto pandêmico em agosto de 2022, a aula inaugural precisou ser realizada de forma remota.

A aula inaugural ocorreu no dia 6 de agosto de 2022, presidida pelo professor Luiz Bezerra Neto, coordenador geral do GEPEC e do curso, com o tema de introdução à educação no campo. A participação foi bastante positiva, com alunos demonstrando grande interesse pela proposta do curso.

De agosto de 2022 a janeiro de 2023, as aulas foram ministradas remotamente. Em 9 de janeiro de 2023, iniciou-se a primeira etapa presencial, com a pandemia sob controle e as questões burocráticas resolvidas. As três etapas seguintes, assim como o seminário de encerramento, foram realizadas presencialmente na universidade, com alguns encontros remotos para manter o vínculo com os alunos.

Durante a segunda etapa presencial, em julho de 2023, sob a coordenação da professora Maria Cristina dos Santos, os alunos organizaram uma exposição fotográfica intitulada "Florescer dos Saberes e Fazeres Culturais das Mulheres no Campo". A exposição

foi um sucesso, recebendo mais de 500 visitantes durante as quatro semanas em que esteve na Biblioteca Comunitária da UFSCar.

A terceira etapa presencial, realizada em janeiro de 2024, foi dedicada à conclusão das disciplinas e ao avanço na escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Nessa fase, os alunos tiveram mais tempo para encontros presenciais com seus orientadores.

O seminário de encerramento ocorreu em julho de 2024, com a participação do professor João Begnami, Coordenador da associação mineira de escolas família agrícola - AMEFA em Minas Gerais. Nele, os alunos apresentaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso, o que possibilitou a seleção dos textos que compõem este livro. Embora mais trabalhos tenham sido apresentados, apenas os indicados pelos pareceristas foram selecionados para publicação. Assim, o livro conta com 13 textos. A organização dos textos está dividida a partir dos temas das pesquisas que foram realizadas. Foram elaborados 6 eixos temáticos para orientar a escrita, são eles: educação escolar no campo e reforma agrária; educação no campo e movimentos sociais; educação no campo e relações étnico-raciais; educação especial no campo; educação no campo e tecnologias educacionais; políticas públicas e financiamento da educação no campo. Apesar de contar com o eixo de educação especial, não houve indicação de publicações nesse eixo.

O primeiro capítulo, intitulado "Do Horto Florestal ao Assentamento Guarani: uma Jornada de Luta e Sustentabilidade na Recuperação da Paisagem Local", escrito por Guilherme Garcia Rangel sob a orientação de Patric Oberdan dos Santos, aborda a criação e regularização do Assentamento Guarany, que surgiu em uma antiga área de plantação de eucaliptos destinada à produção de madeira para dormentes ferroviários da antiga Ferrovia Paulista S/A.

A ocupação da área, apoiada pela Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), resultou na formação do assentamento, reconhecido oficialmente em 1999, após anos de luta. O texto destaca a importância do trabalho coletivo e da união das famílias assentadas, que lutaram pela regularização da terra e pela recuperação ambiental da região.

O segundo capítulo, intitulado "Educação do Campo e Práticas Educativas: a Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Fazenda Pirituba", escrito por Sandra Regina de Oliveira sob a orientação de Elianeide Nascimento Lima, explora as mudanças na prática pedagógica da Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II, em Itapeva-SP.

O estudo analisa a implementação do projeto de Educação do Campo e como ele transformou a realidade educacional local, promovendo uma educação contextualizada, voltada para a cultura e as necessidades dos sujeitos do campo. O texto destaca a trajetória de luta das famílias sem-terra pela conquista de terra e educação, e as práticas pedagógicas da escola, que se alinham à sustentabilidade e à preservação ambiental.

O terceiro capítulo, intitulado "Organização Popular e Autogestão Escolar: o Caso da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi", escrito por Mariana Pimentel Pereira sob a orientação de Joelson Gonçalves de Carvalho, trata do surgimento e desenvolvimento da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, localizada no Assentamento Agroecológico Egídio Brunetto, no Vale do Paraíba, São Paulo.

A escola é fruto da luta dos trabalhadores sem-terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que visam a uma educação emancipatória, alinhada à agroecologia e à justiça social. O texto explora a história da ocupação do assentamento, a construção da escola e sua importância como espaço de educação popular e resistência ao capitalismo.

O quarto capítulo, intitulado "Educação no Campo e Movimentos Sociais: o Primeiro Curso de Graduação Realizado pelo PRONERA no Estado do Ceará", escrito por Moisés de Moura Sousa sob a orientação de Maria Cristina dos Santos, trata da importância da educação no campo para a formação de trabalhadores rurais e como os movimentos sociais, como o MST, têm sido fundamentais nessa luta. O foco é o curso de Pedagogia da Terra, realizado pelo PRONERA no Ceará, uma iniciativa

voltada para a formação de educadores rurais, promovida por uma parceria entre universidades públicas, o MST e o INCRA.

O quinto capítulo, intitulado "Desafios e Perspectivas para a Efetivação da Educação do Campo na Escola Maria Elisbânia dos Santos", escrito por Glaucimar Santos da Silva sob a orientação de Elianeide Nascimento Lima, discute a luta da comunidade de Caetanos de Cima, no assentamento Sabiaguaba, Ceará, para implementar e legalizar a Escola Maria Elisbânia dos Santos como uma escola do campo. A Educação do Campo é uma modalidade que valoriza os saberes populares e se adapta à realidade e cultura das comunidades rurais.

O sexto capítulo, intitulado "Violências Contra os Povos Quilombolas: Racismo Estrutural e Violência Governamental", escrito por Ary da Paz sob a orientação de Maria Cristina dos Santos, explora as violências históricas e contemporâneas enfrentadas pelos povos quilombolas no Brasil. A análise foca especialmente no racismo estrutural e nas políticas governamentais discriminatórias, com destaque para o período de 2019 a 2022, sob o governo de Jair Bolsonaro.

A carta de William Lynch, um documento supostamente escrito no século XVIII sobre controle social de escravos, é usada como base para discutir estratégias de opressão que ainda ressoam na política atual. O artigo examina como o neoliberalismo intensifica o racismo estrutural, prejudicando os direitos quilombolas, e discute a influência da branquitude no perpetuar dessas violências.

O sétimo capítulo, intitulado "O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo Educacional da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa em Tempos de Pandemia", escrito por João Fortunato de Sousa Neto sob a orientação de Patric Oberdan dos Santos, aborda o impacto da pandemia de COVID-19 no ensino remoto da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, localizada no Assentamento Maceió, Ceará.

O estudo examina as dificuldades enfrentadas por alunos e professores para acessar as Tecnologias da Informação e

Comunicação (TICs) durante o período de isolamento social, destacando a insuficiência das políticas públicas implementadas para suprir essas necessidades. O texto ressalta que, apesar da distribuição de tablets e chips de internet, problemas como a falta de cobertura de sinal e a má qualidade dos dispositivos prejudicaram o ensino remoto.

O oitavo capítulo, intitulado "Entre a Tecnologia e as Desigualdades: a Experiência Docente nas Escolas Rurais do Vale do Ribeira", escrito por Paulo Sérgio Campos sob a orientação de Flávia Sanches de Carvalho, aborda a implementação de tecnologias digitais nas escolas rurais do Vale do Ribeira, especialmente em Itaoca (SP).

Os autores discutem a introdução desses materiais pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e como isso impõe desafios significativos devido à infraestrutura precária e às condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias rurais. O estudo, utilizando uma abordagem qualitativa e pesquisa-ação, explora as dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes na adaptação às novas tecnologias. Além disso, critica a inadequação das políticas educacionais neoliberais, que muitas vezes não consideram as especificidades das comunidades rurais e quilombolas.

O nono capítulo, intitulado "O Contexto Histórico de Luta, Conquista e Resistência nas Escolas E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e E.M. Juarez Costa", escrito por Silvia Cristina dos Santos sob a orientação de Elane Rodrigues de Oliveira, explora a história das duas escolas localizadas em Itapeva-SP, focando na Educação do Campo e Quilombola.

O texto destaca a luta das comunidades do Bairro Jaó e do Assentamento Agrovila I para garantir o acesso à educação e a consolidação dessas escolas como referências locais. As escolas refletem a resistência dos moradores, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e são exemplos de educação que busca valorizar a identidade cultural e social das comunidades do campo e quilombolas.

O décimo capítulo, intitulado “Gestão Escolar Participativa: um Fazer da Educação do Campo na Escola Maria Elisbânia dos Santos”, escrito por Ana Vylena sob a orientação de Elianeide Nascimento Lima, aborda a gestão escolar participativa na Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos, localizada no assentamento Sabiaguaba, em Caetanópolis de Cima, Ceará. As autoras exploram como a Educação do Campo tem sido historicamente negligenciada pelo Estado, e como a escola em questão se tornou um exemplo de resistência, através da luta da comunidade e da militância para assegurar uma educação contextualizada, que dialoga com as necessidades e a cultura locais. A pesquisa discute o papel da gestão participativa na construção de uma educação democrática e enraizada nas tradições e vivências comunitárias.

O décimo primeiro capítulo, intitulado "O Direito à Educação aos Alunos do Assentamento Ipanema – Iperó/SP", escrito por Francisca Maria Soares sob a orientação de Alessandra de Sousa dos Santos, discute o direito à educação dos estudantes do Assentamento Ipanema e os desafios enfrentados pela comunidade para garantir o acesso a uma educação de qualidade, vinculada às necessidades do campo.

O texto aborda a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para criar o assentamento e a escola que, apesar de atender à população rural, é registrada como escola urbana, o que impede o recebimento de recursos específicos para a educação no campo.

O décimo segundo capítulo, intitulado "Educação do Campo e Emancipação: Desafios para a Organização do Ensino Crítico", escrito por Sheila Cristina Ferreira Lima sob a orientação de Maria Cristina dos Santos, trata dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, especialmente no estado de Goiás, no Brasil. As autoras discutem a defasagem na leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental, destacando a importância de uma educação crítica e emancipadora.

A pesquisa é centrada na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo, apontando as falhas na adaptação

do ensino às realidades locais e as limitações impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto defende uma perspectiva pedagógica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza a formação de indivíduos críticos e autônomos, e argumenta que o PPP e o currículo devem ser construídos com a participação da comunidade escolar, refletindo a realidade social e cultural do campo.

O décimo terceiro capítulo, intitulado "Educação no Campo e o Novo Ensino Médio: a Experiência da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza", escrito por Regina Reinaldo da Silva Ferreira sob a orientação de Patric Oberdan dos Santos, relata a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola rural no Assentamento Ribeirão Bonito, no município de Teodoro Sampaio-SP.

O texto destaca os desafios enfrentados pela escola na adaptação ao Novo Ensino Médio, como a ampliação do tempo de permanência dos alunos e o esvaziamento curricular, que geram insatisfação e preocupações em relação à preparação para vestibulares.

Por fim, é importante reafirmar que, sem a participação efetiva, de forma colaborativa do INCRA/Pronera de São Paulo, o curso de especialização e este livro não teriam sido possíveis. Acreditamos que este conjunto de textos que tratam sobre a realidade dos trabalhadores do campo possa contribuir para melhor compreensão da luta dos trabalhadores por uma sociedade mais fraterna e sobretudo justa.

Desejamos a todos uma excelente leitura, e que as discussões aqui contidas possam contribuir para a compreensão da educação do campo em toda a sua especificidade, o livro traz textos de diferentes autores e de diferentes contextos.

Do horto florestal ao Assentamento Guarani: uma jornada de luta e sustentabilidade na recuperação da paisagem local

Guilherme Garcia Rangel¹
Patric Oberdan dos Santos²

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de criação do assentamento Guarany, desde sua ocupação inicial até sua regularização por meio de um decreto estadual, com ênfase na questão ambiental que permeia a ocupação da área, resultando em mudanças significativas na paisagem. Aventamos a possibilidade de restauração da paisagem natural e a recuperação dos recursos hídricos como estratégias para restabelecer a identidade coletiva da comunidade e validar sua capacidade de autogestão. Destacamos a importância da união e do trabalho coletivo para alcançar um sistema de vida e produção mais equilibrado, fazendo, dessa forma, com que a reforma agrária aconteça como está previsto no artigo 16 do Estatuto da Terra (Brasil, 1964).

O histórico da chegada dos assentados ao local é apresentado juntamente com a caracterização da área da fazenda, originalmente destinada à produção de madeira de eucalipto para fornecer dormentes para linhas férreas. Com a ocupação pelos assentados,

¹ Engº Agrônomo, graduado pela ESAL - Escola Superior de Agricultura de Lavras, graduando em Especialização em Educação no Campo pela UFSCAR - INCRA PRONERA. Técnico ATER na fundação ITESP. guilherme.rangel@estudante.ufscar.br

² Orientador; Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. patric.oberdan@estudante.ufscar.br

grande parte dos eucaliptos foi removida para venda de toras e produção de carvão, atividade que persiste até os dias atuais. O reconhecimento do Estado legitimou a ocupação da área do Horto Florestal pelas famílias, resultando na criação do assentamento Guarani e na regularização fundiária do assentamento.

É válido destacar que foram realizadas melhorias na infraestrutura local, incluindo a demarcação de lotes agrícolas e áreas comunitárias, abertura de estradas e implantação de rede elétrica. Além disso, o início da assistência técnica e extensão rural gratuita possibilitou o acesso às políticas públicas, com a emissão do Termo de Autorização de Uso (TAU) para cada beneficiário do lote agrícola, posteriormente substituído pelo Termo de Permissão de Uso (TPU). Ao longo do tempo, os produtores se organizaram em associações e cooperativas, ampliando sua capacidade de negociação e acesso a recursos.

A economia local é dinâmica, com uma produção diversificada e parcerias estabelecidas com empresas agroindustriais e produtores externos ao assentamento. Os produtores também têm acesso a programas institucionais de compras públicas de alimentos e crédito agrícola, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e Fundo Estadual da Agricultura Paulista (FEAP).

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes métodos: primeiramente, foi conduzida uma pesquisa biográfica. Em seguida, realizou-se uma pesquisa documental, que incluiu a análise de dados do IBGE, dados da Fundação ITESP, dados do INCRA e dados das chamadas públicas dos municípios.

Além disso, foi realizada uma pesquisa de trabalho de campo, que envolveu a coleta de informações junto aos produtores rurais e suas organizações, bem como a obtenção de dados sobre a merenda escolar dos municípios.

Metodologia

Levantamento de informações, que ocorreram em diversos momentos, havendo coleta de depoimentos e informações junto ao produtor rural assentado ao longo das atividades de trabalho em campo e junto aos representantes das associações e cooperativas locais.

Também foi realizado o levantamento de dados junto às instituições que atuam no assentamento Guarany, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP, que presta o serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER pública, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, prefeituras municipais da região, produtores rurais convencionais e agroindústria que desenvolvem parcerias agrícolas locais.

Assentamento Guarani: considerações iniciais

Durante o processo de federalização e privatização da malha ferroviária da extinta FEPASA, a partir de 1997, determinadas áreas de antigos hortos florestais foram designadas para a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo - "José Gomes da Silva" (ITESP), abrindo possibilidades para o estabelecimento de novos assentamentos com base na Lei nº 4857/85, que trata dos "Planos de Valorização e Aproveitamento dos Recursos Fundiários". A maioria dessas áreas estava anteriormente reflorestada com diferentes espécies de eucalipto, plantadas em diversos períodos e espaçamentos, apresentando uma gama variada de estágios de desenvolvimento, com manejo florestal voltado para a produção de madeira destinada à confecção de dormentes para a via férrea.

Em agosto de 1992, um grupo de pessoas chegou à área da Fazenda Horto Guarany com a intenção de acampar e ocupar o local, que até então pertencia à Rede Ferroviária Federal e mantinha ali um horto florestal para a produção de madeira de eucalipto. Essas pessoas, provenientes de diferentes origens geográficas do

estado de São Paulo e com diversos perfis socioeconômicos e experiências rurais, receberam apoio da Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) e permaneceram acampadas desde agosto de 1992.

Ao chegarem ao local, os acampados depararam-se com uma realidade desafiadora e desconhecida, apesar das orientações fornecidas pelas lideranças e das informações disponíveis sobre a região e o local de acampamento. A seguir, é apresentado um poema de uma produtora rural assentada, que oferece um breve relato dos acontecimentos vivenciados durante a ocupação da área.

Descoberta do Horto no ano de 1992, 22 de agosto. Viajando de longe pra cá em uma caravana muito grande, ao chegar aqui no nosso destino, foi muito difícil. Nos deparamos com muita tristeza em uma noite muito chuvosa. Ali, ao descer das conduções que nos trouxeram, foi agonizante. Muito frio e chuva, no escuro, sabendo que era na beira de uma lagoa perigosa. Foram montando barracas de lona preta e madeira." (Grupo Lona-Lonã, Infância Terra Roxa, depoimento de D. Catarina)

O poema oferece um relato com impressões pessoais de uma pessoa que participou de todo o processo da descoberta e chegada dos assentados à área da Fazenda Horto Guarani. Através de uma linguagem direta, a narrativa evoca uma atmosfera de desafio e adversidades, destacando as condições precárias enfrentadas pelos ocupantes ao chegarem ao seu destino.

Vale ressaltar que, embora o assentamento tenha sido reconhecido oficialmente em maio de 1999, a maioria das famílias que foram assentadas já se encontrava no local, tendo sido regularizadas pelo Estado, com implantação oficial no ano de 1999 pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva", através da Portaria ITESP 03, de 28/05/1999 (ITESP, 1999).

Com o reconhecimento e a regularização por parte do Estado, as famílias começaram a realizar suas atividades nos lotes agrícolas com uma certa segurança. Podemos usar como exemplo o corte e

retirada da madeira, vendendo toras e processando parte para produzir carvão. A venda de madeira e carvão era a maneira mais rápida de obter recursos para subsistência, pois, enquanto as infraestruturas estavam sendo implantadas e os projetos para acesso ao crédito de produção e instalação não estavam totalmente liberados, era preciso sobreviver.

Caracterização

O assentamento Guarani está situado entre os municípios de Pradópolis e Guatapará, com acesso pela rodovia Deputado Cunha Bueno, via trevo de acesso a Pradópolis. A área total do assentamento é de 4.192,5893 hectares, sendo 20% plana e 80% com topografia suavemente ondulada, com solos do tipo latossolo roxo, latossolo vermelho-escuro e textura arenosa. A área agrícola original demarcada compreende 3.080,39 hectares, com 838,5179 hectares destinados à reserva legal. O assentamento foi inicialmente dividido em 274 lotes agrícolas, cada um com uma área média de aproximadamente 11 hectares, dos quais 214 lotes estão no município de Pradópolis e 60 no município de Guatapará.

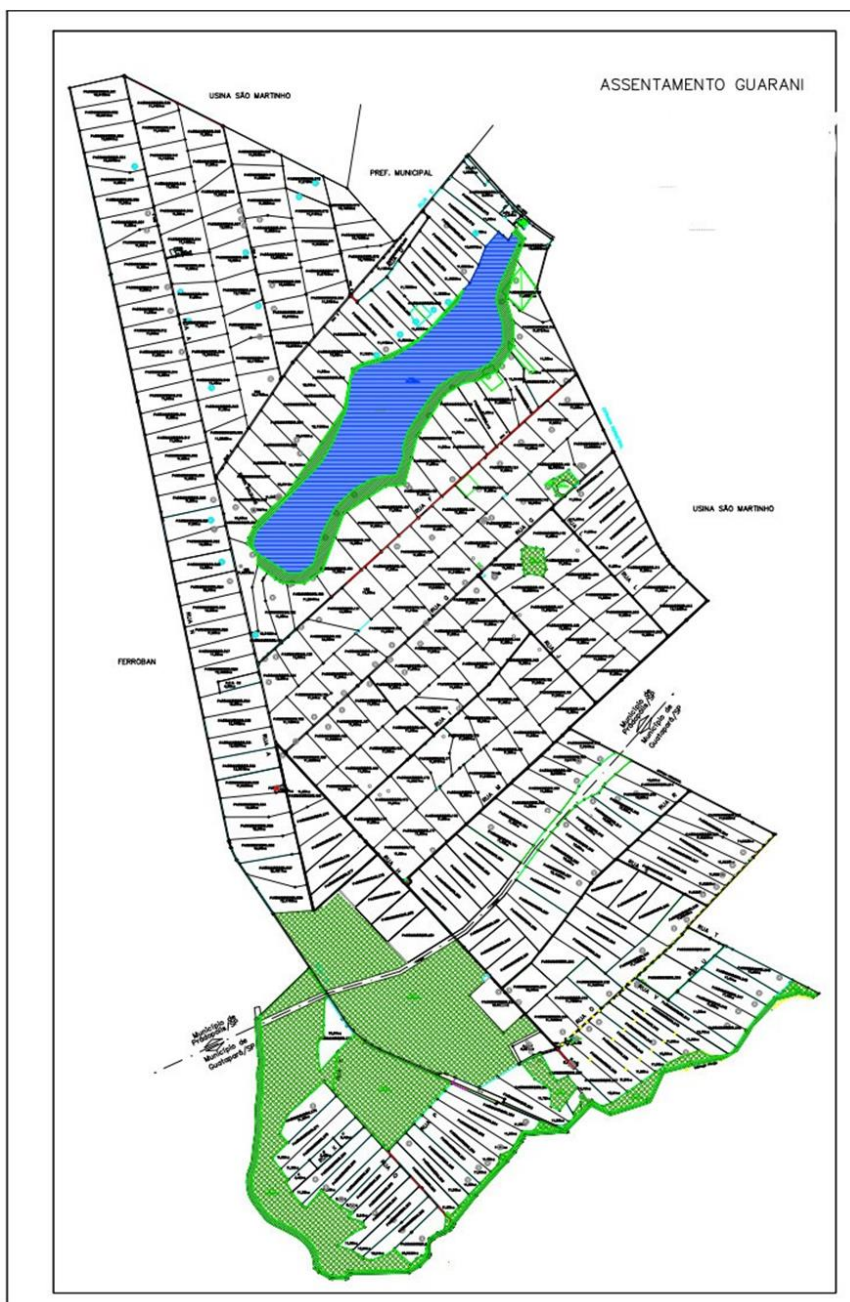
Em relação aos recursos hídricos, o assentamento possui uma lagoa com uma lâmina d'água de aproximadamente 208 hectares, que está extremamente impactada. Além disso, há uma nascente intermitente com uma reserva legal associada, o córrego Piraju e o Rio Mogi-Guaçu, que delimita o assentamento no lado de Guatapará.

Quando o ITESP assumiu a administração da área, a madeira havia sido totalmente retirada, demandando significativos recursos para destoca, adequação de áreas e correção do solo. Entre 1998 e 1999, foram realizados serviços topográficos e a demarcação definitiva dos 274 lotes agrícolas.

A vegetação nativa nas áreas de APP (Área de Preservação Permanente) e RL (Reserva Legal) remanescentes está significativamente impactada pela ação humana, resultando em erosão nas áreas de plantio devido às práticas agrícolas e pecuárias,

além do desmatamento das APPs e RLs e o consequente assoreamento dos cursos d'água.

No lado pertencente a Pradópolis, a Lagoa Grande, com espelho d'água de aproximadamente 209 hectares, é cercada por 42 lotes agrícolas e possui uma APP estimada em 24 hectares. A degradação ambiental contínua exige ações reparadoras urgentes, sendo necessário um esforço conjunto entre produtores e o Estado para recuperar essas áreas. Políticas públicas, como o Pagamento por Serviços Ambientais (PSA), podem ser implementadas para promover a preservação dos recursos hídricos e ambientais, desde que haja vontade política e conscientização dos produtores rurais.

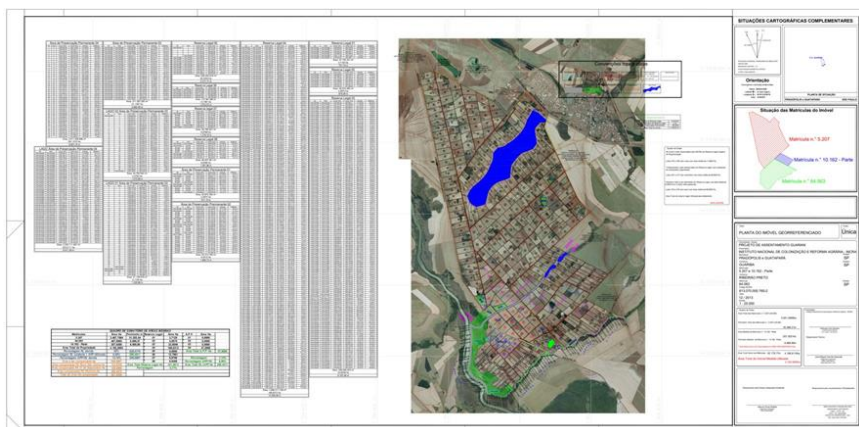


Mapa Fundação ITESP

Em 2009, de forma unilateral, o INCRA decretou que os hortos eram federais e tomou para si a gestão do assentamento Horto Guarany, promovendo também a ocupação das áreas de reserva legal, assentando 26 famílias no local, emitindo o número SIPRA (Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária) para essas famílias, bem como provocou a ocupação de outras áreas de reserva legal por famílias ainda não regularizadas.

Neste processo de gestão do assentamento Guarany, o INCRA promoveu a inclusão de mais famílias em áreas anteriormente destinadas à reserva legal. Desse modo, o assentamento passaria a ter 330 lotes agrícolas, com 241,8613 hectares destinados à reserva legal.

Cabe destacar que ainda há pendência sobre a “ocupação irregular” de algumas famílias, a princípio 30, que estão em áreas que eram destinadas à implantação de reserva legal do assentamento Guarany e que foram colocadas pelo INCRA.



(Mapa INCRA – processo de licenciamento ambiental 2010)

Assentamento Guarani: parcerias agrícolas versus reforma agrária

Uma característica da região onde se encontra implantado o assentamento Guarany, nos municípios de Pradópolis e Guataporá, municípios pertencentes à Macrorregião de Ribeirão Preto, é a

predominância da monocultura da cana-de-açúcar, com a presença de grandes usinas de moagem e produção de açúcar e álcool na região, verdadeiras holdings, conglomerados do setor sucroalcooleiro, havendo uma grande concentração de terras nas mãos de poucas famílias ou grupos ligados a esse setor agroindustrial. No município de Pradópolis, há a Usina São Martinho, empresa pertencente ao Grupo São Martinho, maior moedor de cana-de-açúcar do mundo.

O assentamento Guarany faz divisa com áreas de plantio de cana-de-açúcar, de proprietários privados e da Usina São Martinho, e muitos familiares dos produtores rurais assentados trabalham em alguns dos segmentos da usina. A economia e a política local no município de Pradópolis são amplamente vinculadas às atividades econômicas da usina São Martinho.

Atualmente, há em andamento uma parceria agroindustrial entre os produtores rurais assentados, por meio da Associação Agrícola Verde da Terra (AAVT), com a Usina São Martinho, para o plantio da cana-de-açúcar em até 50% do lote agrícola. Essa parceria agroindustrial tem anuência da Fundação ITESP, por meio da Portaria 77/2004, com implantação no assentamento do plantio e colheita de cana-de-açúcar no sistema mecanizado.

Em 2023, foi implantada a Portaria 53, que permite a parceria para plantio de grãos com produtores convencionais, em que eles, os parceiros, podem plantar em até três lotes agrícolas, limitando a área de exploração com a cultura em 50% do lote. Também foi reforçada a possibilidade de parceria entre assentados. Essas parcerias estão em andamento dentro do assentamento Guarany, com o plantio das culturas de amendoim, milho e soja. Ela está sendo feita com produtores assentados e produtores convencionais da região.

Parceria agroindustrial

A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) possui alguns decretos que regulamentam a parceria

agroindustrial, podendo ser para plantio de culturas, árvores para exploração comercial ou criação de animais.

No assentamento Guarany, esse modelo de parceria agroindustrial foi implantado com a usina São Martinho para a produção de cana-de-açúcar junto com os produtores rurais assentados, tendo sido criada a Associação Agrícola Verde da Terra (AAVT) para essa finalidade. O primeiro ciclo de produção em parceria foi de 2007 a 2012, com a participação de 70 produtores rurais assentados. O segundo ciclo de parceria, ainda vigente, foi a partir de 2018, contando com a participação de 196 produtores rurais assentados, tendo sido encerrada a parceria em 30 lotes agrícolas, que tiveram o quinto corte no ano de 2023, e os demais lotes encerrarão o ciclo de parceria em 2024.

Recentemente, para a implantação da Portaria 53, foi dada publicidade por meio de Dia de Campo, evento ocorrido na Câmara Municipal de Pradópolis, no dia 19/09/2023, em que o diretor da Fundação ITESP expôs as características da execução da portaria, tendo sido convidados para o evento os produtores rurais assentados, os dirigentes das entidades representativas do assentamento Guarany e os empresários do setor agroindustrial que atuam na região. Nesse evento, os representantes da Usina São Martinho, da cidade de Pradópolis, da Usina Moreno, da cidade de Luiz Antônio, e da destilaria Lopes, da cidade de Sertãozinho, sinalizaram a intenção de desenvolver a parceria agroindustrial no assentamento Guarany, com o plantio da cultura de cana-de-açúcar em até 70% da área do lote agrícola.

Parceria com a usina São Martinho para plantio de cana-de-açúcar

A atual parceria agroindustrial em andamento entre os produtores rurais assentados, através da Associação Verde da Terra (AAVT) e a Usina São Martinho, foi executada em 196 lotes agrícolas, que tiveram em torno de 50% de sua área plantada com cana-de-açúcar, perfazendo uma área total de aproximadamente 1.100 hectares. Nesse modelo de parceria, a usina implantou a

lavoura nos lotes agrícolas e os produtores são responsáveis pela execução dos tratos culturais na chamada cana soca, pós-colheita.

Cabe destacar que, em números absolutos, considerando a área total plantada e o volume de safra estimada, os produtores assentados, considerando a forma coletiva, estariam entre os 19 maiores fornecedores de cana-de-açúcar para a Usina São Martinho, mas isso não significa tratamento diferenciado por parte da usina. Inclusive, nesse modelo de parceria agrícola, os produtores rurais assentados arcam com todas as despesas dos custos de produção e colheita e não há a garantia de um rendimento mínimo a ser pago por hectare de cana. O produtor assentado é o fornecedor da cana-de-açúcar, mas em um sistema de cultivo extremamente mecanizado, em que há pouco envolvimento do produtor rural assentado na condução da lavoura, com pouco uso de mão de obra familiar durante o ciclo da cultura.

A percepção que se tem é que há uma insatisfação muito grande por parte do produtor rural assentado em relação à parceria agroindustrial com a Usina São Martinho, pois há uma baixa receita final após o desconto de todos os custos, da implantação às prestações de serviços executadas dentro do ciclo de produção. Esses custos de prestação de serviços e investimento inicial são todos em tonelada de cana-de-açúcar, convertidos em valores atuais por ocasião do fechamento de safra.

Entrega de produtos para os programas institucionais

Os produtores rurais assentados, por meio de suas entidades representativas, participam de chamadas públicas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos municípios de Pradópolis, Guariba, Sertãozinho, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do Instituto Federal de Sertãozinho. Eles também participam do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) estadual e do município de Araraquara

Esse trabalho de aproximação do produtor rural assentado com os programas institucionais de compras públicas, por meio da

Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) pública, vem acontecendo de forma gradual, contínua e crescente desde 2015, alinhando o diálogo entre as partes envolvidas, tais como os produtores rurais, o departamento municipal da merenda escolar, o setor de compras e licitação dos municípios, buscando um entendimento quanto à necessidade de fornecer produtos diversos e de qualidade, considerando a sazonalidade da produção e o período letivo. Esse diálogo é estendido aos alunos nas unidades escolares, por meio de visitas monitoradas, apontando que o alimento vem da propriedade do pequeno produtor rural.

No ano de 2022, as entidades existentes no assentamento Guarani participaram das chamadas públicas do PNAE dos municípios de Pradópolis e Guatapará.

No ano de 2023, as entidades participaram das chamadas públicas do PNAE de Pradópolis e Guatapará, por meio do aditamento dos contratos de 2023, do PNAE de Sertãozinho e do Instituto Federal de Sertãozinho, do PAA Estadual e do PAA municipal de Araraquara, com a participação de dois produtores rurais.

Também em 2023, os contratos para fornecimento de alimentos para o PNAE foram aditados pelos municípios de Pradópolis e Guariba. Ainda no ano de 2023, dois produtores participaram de forma individual do PAA Compra Institucional do município de Araraquara, onde eles estão entregando tomate, sendo que um deles produz tomate orgânico e o outro, tomate convencional, com volume total a ser entregue de 4.200 quilos e valor estimado de R\$ 22.008,00.

Houve também a participação de duas entidades na chamada pública do PNAE de Sertãozinho e no PAA Estadual.

É importante destacar também que as chamadas públicas do PNAE em andamento na região, como nas cidades e instituições de ensino, ocorreram no final do primeiro semestre de 2023 e no começo do segundo semestre de 2023, com baixa oferta de compra de produtos junto à agricultura familiar e sem solicitar alimentos orgânicos, somado ao fato de que está sendo exigido nos editais que

as entregas sejam feitas pelo produtor rural ou sua entidade ponto-a-ponto, em cada uma das escolas da rede pública, o que praticamente inviabiliza a participação nesses pleitos.

Os produtores rurais, por meio de suas representações associativas, estão aguardando a retomada das chamadas públicas do PNAE dos municípios de Pradópolis e Guariba.

Discussão: as parcerias agrícolas dentro do processo da reforma agrária

O processo de desenvolvimento rural, que abrange desde a garantia de acesso à terra até o desenvolvimento de atividades socialmente e economicamente justas, é intrinsecamente complexo. A terra deve ser considerada tanto um bem de subsistência quanto de produção. O acesso à terra, assegurado por meio da reforma agrária, é garantido pela Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que institui o Estatuto da Terra e estabelece outras disposições correlatas.

Essa legislação específica as diretrizes e mecanismos para a redistribuição de terras, visando a promover uma distribuição mais equitativa e eficiente, atendendo aos princípios de justiça social e aumento da produtividade agrícola. O Estatuto da Terra, portanto, serve como um marco legal fundamental para orientar as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

A reforma agrária é definida como um conjunto de medidas destinadas a melhorar a distribuição de terras, alterando o regime de posse e uso para atender aos princípios de justiça social e aumentar a produtividade. Essa definição ressalta a importância de uma distribuição mais equitativa da terra como um meio de corrigir desigualdades históricas e promover o desenvolvimento rural.

O Estatuto esclarece que a reforma agrária não é apenas a redistribuição física da terra, mas envolve também a implementação de mudanças na forma como a terra é possuída e utilizada. Essas mudanças visam a garantir que a terra seja utilizada de maneira mais produtiva e socialmente justa, promovendo o bem-estar dos trabalhadores rurais e contribuindo

para a redução das desigualdades sociais no campo. A justiça social é um princípio central aqui, indicando que a reforma agrária deve criar condições mais equitativas e dignas para todos os envolvidos na atividade rural.

O Estatuto ainda define a política agrícola, descrevendo-a como um conjunto de medidas de apoio à propriedade da terra, com o objetivo de orientar as atividades agropecuárias de modo a garantir o pleno emprego e harmonizá-las com o processo de industrialização do país.

Ao longo do tempo, o estado e a União não implementaram adequadamente as garantias necessárias para o fortalecimento das atividades agrícolas no assentamento. A disputa administrativa entre esses entes federativos resultou em descompasso nos investimentos públicos em infraestrutura e polarização entre os produtores, comprometendo a coletividade e a eficiência produtiva local.

Um exemplo dessa realidade é o assentamento Guarany, que, apesar de garantir o acesso à terra e cumprir com objetivos de justiça social, enfrenta dificuldades estruturais e falta de apoio para fortalecer seu sistema produtivo.

Adicionalmente, a inserção de parcerias com organismos externos, especialmente do setor agroindustrial, vai de encontro aos objetivos originais do Estatuto da Terra. O desenvolvimento de parcerias agroindustriais, como as observadas no assentamento Guarany, onde produtores optaram por culturas voltadas para a agroindústria, tais como amendoim e cana-de-açúcar, pode comprometer a sustentabilidade e a autonomia dos produtores rurais.

Apesar de alguns produtores conseguirem viabilizar a produção de alimentos para programas públicos como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), a pressão por parcerias agroindustriais e a redução da mão de obra local devido ao envelhecimento da população e à saída de familiares para outras atividades comprometem a produção local destinada à subsistência. É crucial fortalecer a agricultura familiar e garantir que os princípios da reforma agrária sejam cumpridos,

promovendo a justiça social e a produção sustentável de alimentos, conforme originalmente proposto pelo Estatuto da Terra.

O Estatuto da Terra é fundamental para entender a estrutura e os objetivos da legislação agrária brasileira. Ele delinea claramente que a lei se destina a regular os direitos e deveres associados aos bens imóveis rurais, focando em dois pilares principais: a reforma agrária e a política agrícola.

A reforma agrária, como descrita, é um processo abrangente que visa a corrigir desigualdades históricas na distribuição da terra, promovendo justiça social e aumentando a produtividade agrícola por meio de mudanças na posse e uso das terras.

Ao enfatizar a importância de uma distribuição mais equitativa da terra e de uma utilização mais eficiente e justa, o Estatuto destaca a necessidade de uma abordagem holística para o desenvolvimento rural. A justiça social emerge como um princípio central, indicando que o bem-estar dos trabalhadores rurais e a eliminação de desigualdades são prioridades na política agrária. Além disso, ao orientar as atividades agropecuárias e harmonizá-las com a industrialização, a lei promove um desenvolvimento econômico rural sustentável e integrado, que visa não apenas a melhorar a produtividade, mas também a garantir empregos e apoiar o crescimento econômico de forma equilibrada e inclusiva.

Ao longo do desenvolvimento inicial das atividades nos lotes agrícolas no assentamento Guarany, os produtores rurais foram buscando maneiras de produzirem gerando receitas e de se fixarem no local, procurando desenvolver atividades econômicas, bem como a sua subsistência.

Por outro lado, o plantio de grãos com produtores rurais tradicionais também foi sendo executado dentro do assentamento, onde a grande parte dos produtores rurais assentados não desenvolvia nenhuma atividade durante o ciclo de desenvolvimento da cultura.

Ao longo dos anos, esse modelo de trabalho acabou se ampliando junto aos produtores rurais dentro do assentamento Guarany, abrindo espaço para o plantio de culturas do setor da

agroindústria, como a cana-de-açúcar, o amendoim e a soja, em contraste com a implantação e desenvolvimento das lavouras de subsistência, dos quintais produtivos, dos pomares de frutíferas e hortas para fornecimento de alimentos para consumo local e regional.

Em 2023, novas portarias institucionais foram editadas pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), ocorrendo a regulamentação para o plantio de grãos dentro do assentamento por parte dos produtores rurais convencionais, assim como houve o aumento da área do lote agrícola a ser ofertada para a parceria agroindustrial, passando de 50% para 70% da área do lote agrícola.

Ao longo dos anos, os produtores rurais assentados foram buscando desenvolver sua autonomia, mesmo com a falta de experiência, implantando suas atividades agropecuárias para autoconsumo e de produção e renda, mas, devido a diversas dificuldades encontradas durante o processo de desenvolvimento local e na produção, processamento e comercialização dos produtos, aliada a algumas frustrações de safra e endividamento, a atividade de produção de carvão acabou por se tornar uma moeda local, assim como eles acabaram por aderir de maneira mais constante às parcerias agrícolas.

Nota-se que os produtores rurais e seus familiares buscaram desenvolver a autonomia de seu lote agrícola, diversificando e ampliando as atividades no local, contudo, com o passar dos anos, com o envelhecimento dos produtores rurais beneficiários, a saída dos filhos para trabalharem fora do lote agrícola, buscando sua autonomia e independência, acabou por possibilitar uma grande adesão dos produtores rurais para as diferentes parcerias agrícolas. Dentro desse contexto, uma vez referendadas essas parcerias, os produtores praticamente deixaram de conduzir a exploração agrícola em grande parte do seu lote rural.

O assentamento Guarani conta atualmente com 300 lotes agrícolas regularizados, reconhecidos pelo Estado. A parceria agroindustrial com a Usina São Martinho ocorre em 176 lotes agrícolas, devidamente reconhecidos e autorizados pela Fundação

Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), sendo que 33 destes lotes finalizaram o ciclo de parceria no ano de 2022. Também há parcerias com produtores convencionais e outras com produtores assentados, com o plantio de grãos, como amendoim, milho e soja.

Nota-se uma forte presença do setor agroindustrial e de produtores tradicionais desenvolvendo suas atividades de produção de commodities dentro do assentamento Guarany, tendo como contraparte a redução das áreas de pastagem, de lavouras de olerícolas diversa, mandioca e pomares, enfim, de produção de alimentos de mesa e de animais, para comercialização local e regional, com a venda direta em feiras, mercados locais e fornecimento para a merenda escolar.

As diversas formas de parcerias agrícolas têm se ampliado junto ao produtor rural assentado como um mecanismo mais amplo de exploração dos lotes agrícolas, entretanto, isso não tem se refletido efetivamente em maiores ganhos financeiros. Outra questão é que a gestão administrativa dessas atividades está deixando de ser executada pelo produtor rural. Ele detém o domínio da área, mas não responde pelo segmento produtivo da lavoura ali implantada.

O produtor rural assentado que tem conseguido desenvolver a exploração agrícola de seu lote com culturas diversificadas, mesmo que tenha parte da área em parceria agrícola, têm conseguido acessar políticas públicas com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), municipal ou estadual.

Muitos produtores rurais enfrentam diversas dificuldades para desenvolver suas atividades de forma autônoma. Dessa maneira, estão buscando alternativas para progredir, ampliar suas receitas, procurando respaldo nas parcerias agrícolas, tanto na produção de cana-de-açúcar como na produção de grãos. E essa busca vem ao encontro do atual momento de ampliação e validação da oferta de suas áreas para o produtor convencional ou agroindústria.

Essa dinâmica atual de exploração em parcerias dos lotes agrícolas no assentamento Guarany está sendo executada de uma maneira muito intensa e ativa, sendo apoiada tanto pelos produtores, quanto institucionalmente. Isso tem alterado significativamente a maneira de se produzir e a paisagem local.

Também é perceptível que tem havido uma diminuição no plantio de alimentos de consumo e venda direta, diminuição da diversidade de alimentos, aliada à redução das chamadas públicas da merenda escolar, bem como da diversidade e da quantidade de alimentos solicitados nessas chamadas ultimamente.

A paisagem do assentamento Guarani está em contínua transformação pelos produtores rurais assentados e seus parceiros agrícolas.

Conclusão

Considerando o histórico de ocupação e a situação atual, o assentamento Guarany enfrenta grandes desafios, especialmente no que diz respeito à adequação ambiental e à definição e preservação das áreas de preservação permanente (APP) e de reserva legal (RL). É essencial garantir a manutenção da vegetação nativa junto aos corpos d'água existentes no local. Além disso, é necessário resolver a situação das famílias que ainda ocupam áreas originalmente destinadas à implantação da reserva legal do assentamento.

A disputa sobre o domínio do assentamento Guarani entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) resultou em uma ausência prolongada de investimentos em infraestrutura básica. Esse conflito gerou problemas, como a instalação de famílias nas áreas de reserva legal sem a devida garantia documental. Esse problema provocou um movimento de acampamento dentro das áreas remanescentes de reserva legal do assentamento, especialmente no município de Guatapará, uma situação que persiste até hoje.

A equipe de assistência técnica e extensão rural (ATER) tem se empenhado em proporcionar um atendimento de qualidade aos produtores rurais assentados, realizando diversas atividades administrativas, de fiscalização, assistência técnica e qualificação humana.

No entanto, é necessário investir em infraestrutura e tecnologias sociais para resolver o impasse quanto à ocupação das áreas e promover a recuperação ambiental. O assentamento Guarani, um dos maiores e mais produtivos assentamentos da região, enfrenta ainda muitas questões sociais, fundiárias e ambientais que precisam ser resolvidas, conforme regulado pelo Estatuto da Terra.

Referências

- BRASIL. Estatuto da Terra, **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências.
- ITESP, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo- **Caderneta de Campo** – dados de produção e renda 2019.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – **dados Censo 2010 e 2017**.
- INFÂNCIAS TERRA ROXA – **Grupo Lona** – Lonã – Entrevista D. Catarina - 07 julho 2021.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE PRADÓPOLIS – **dados de matrículas escolares de 2022**.
- SANTOS NETO, José Leite dos. **Trabalho e educação no Assentamento Guarani**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Educação do campo e práticas educativas: a Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do assentamento Fazenda Pirituba

Sandra Regina de Oliveira¹
Elianeide Nascimento Lima²

Introdução

O paradigma da educação no campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. É importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. (Silva Júnior, 2012). A partir deste contexto, a Educação do Campo teve e tem como perspectiva, nortear a prática pedagógica das instituições educacionais constituídas no meio rural, cujo intuito é transformar a realidade do sujeito que reside no campo. A realização deste trabalho teve como finalidade, identificar as mudanças ocorridas com a implementação do projeto educação do campo na escola Municipal do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, buscando historicizar as práticas educativas, enquanto suporte para o avanço da educação oferecida para o sujeito que reside no campo.

Assim, o objetivo geral foi identificar quais foram as mudanças efetivas que ocorreram na E.M.do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, situada no assentamento Fazenda Pirituba, Agrovila I, referência como escola piloto na implantação de uma

¹ Licenciada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de São Carlos. Especialização em Educação do campo, pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Eventual no Ensino Fundamental I. E-mail Saropego@gmail.com

² Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social do UNICEP. Professora Formadora no programa Escola da Terra São Paulo. elianeidenl@gmail.com

educação específica para o campo. E como objetivos específicos temos: Descrever as propostas curriculares inseridas neste contexto, a partir do conceito educação específica para o sujeito do campo e identificar os conteúdos escolares, as metodologias de ensino, projetos implementados neste contexto da proposta da educação do campo, e ainda apontar as adaptações ocorridas na escola do campo, estruturais e pedagógicas, e seus efeitos sobre a aprendizagem.

A metodologia utilizada no trabalho baseou-se em referências com base em documentos oficiais e artigos que discutem concepções de Educação do Campo, bem como documentos da E. M.Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Além disso, foram aplicados questionários com diversos sujeitos: educadores, educadoras e equipe gestora da Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, o que possibilitou o diálogo no sentido de entender como se desenvolveu e desenvolveu as práticas educativas na E. M.Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, identificando as mudanças ocorridas após a implantação do projeto de Educação do campo.

Neste sentido, a primeira sessão do presente trabalho, intitulada como: A historicidade e especificidades da Educação do campo, traz uma caracterização histórica da Educação do Campo, seus fundamentos legais. A segunda sessão, “Especificidades da escola do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” faz-se uma descrição da histórica de luta e constituição do Assentamento Fazendo Pirituba e da conquista da da Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. E por fim, a terceira sessão, é composta pela análise de dados coletados a partir dos questionários aplicados a diversos sujeitos, educadores e educadoras, gestores da referida escola.

A historicidade e especificidades da educação do campo

O estudo do contexto geral da educação do campo, implica a reflexão em torno de diferentes conceitos como a luta na superação da opressão, a questão da identidade, das experiências e vivências do sujeito, bem como da ressignificação de memórias, de fatores

como fome e ausência de políticas e projetos voltados à emancipação da população do campo e até mesmo questões ligadas ao analfabetismo.

A este respeito, Santos (2017, p. 210) assevera que:

Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra- hegemônicas. A produção do saber construído em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento.

Frente a isso, nota-se que adquirir conhecimentos a respeito da educação do campo, bem como de suas memórias, identidade e políticas permite uma maior valorização quanto ao desenvolvimento de uma consciência social em torno da população que vive no campo, o que viabiliza a democratização, permitindo uma melhor superação dos inúmeros desafios encontrados.

Segundo Medeiros e Aguiar (2015) o homem aprende em casa, no mato, no ambiente escolar, na rua, na igreja, no quintal, na praça, na casa do vizinho, no clube, na praia. Enfim, em todos os lugares. Contudo, é preciso ter em mente que o camponês precisa dispor de espaços para que possa promover a sistematização e articulação de todo o conhecimento que têm construído em sua vida, assim como ampliar os demais conhecimentos comumente produzidos pela sociedade.

Assim sendo, a educação escolar se torna enquanto uma peça fundamental no processo de descoberta, bem como de ensino e aprendizagem e, principalmente de transformação de suas experiências individuais em experiências coletivas, visto que em suas interações com outros sujeitos, aprende e adquire novos conhecimentos, o que contribui para a sua formação social.

Na concepção de Souza (2008) a educação do campo é resultado das demandas dos movimentos e organizações sociais

dos trabalhadores da zona rural, expressando assim uma nova concepção em relação tanto ao campo, como o camponês ou ao trabalhador rural, o que fortalece o caráter de classe nas lutas travadas na educação. Muitas pessoas possuem uma visão errônea dos camponeses e das questões rurais, considerando-os como arcaicos e atrasados, já na concepção de educação do campo estes são valorizados, assim como os conhecimentos da prática social dos camponeses, em que o campo ganha destaque enquanto tanto lugar de trabalho e moradia, como de lazer e sociabilidade, assim como de identidade. Enfim, enquanto lugar onde podem ser construídas novas possibilidades de se reproduzir socialmente e de realizar o desenvolvimento sustentável.

A educação do campo, portanto, se trata de uma educação formal oferecida à população que reside no campo, considerando assim o contexto histórico vivido por estes sujeitos, bem como as desigualdades existentes na educação, o que não implica que se reduz a uma prática pedagógica, mas ao desenvolvimento de um conjunto de ações com impacto tanto de caráter educacional e cultural, como também produtivo, onde a valorização tradicional se constitui no principal eixo de sua atuação.

Na realidade, entende-se que a proposta de educação do campo acabou surgindo em contrapartida ao modelo tradicional de educação, com o intuito do estabelecimento de um modelo diferenciado de ensino para a população que reside no campo. Assim, nota-se que por meio das políticas públicas, da realização de pesquisas, bem como da organização das redes de ensino, dentre outros aspectos, é que é estabelecido um maior vínculo entre os produtores rurais e as instituições escolares, a partir da valorização de um ensino e aprendizagem que esteja vinculado aos valores e práticas tradicionais da população do campo (Souza, 2008).

De acordo com Caldart (2009, p. 39):

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação

em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo.

A educação do campo é pautada pedagogicamente em uma educação emancipatória e firmada na luta por políticas públicas que possam garantir de fato o acesso dos camponeses à educação escolar, Isso em seu próprio território. É importante entender que a natureza e o destino da educação do campo se encontram vinculados ao destino tanto do trabalho no campo, como também ao destino das lutas sociais dos trabalhadores, considerando ainda os inúmeros projetos que fazem parte da dinâmica atual da sociedade brasileira, bem como de seu sistema econômico, o capitalismo.

Para Santos (2017, p. 211):

Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos.

Deste modo, é possível afirmar que o debate da educação do campo apresenta como principal elemento o interesse diferenciado observado entre as classes sociais, ou seja, as desigualdades existentes entre a classe urbana e a rural. Assumir essa premissa presume a comprovação com o fato de que a extensão da escola urbana para o campo ocorre de forma inadequada e insuficiente.

O início da atuação educação do campo ocorre desde a radicalidade pedagógica dos inúmeros movimentos sociais, como

também abrange um terreno movediço ligado às políticas públicas, considerando a relação com um Estado que precisa demonstrar compromisso com o desenvolvimento de um projeto de sociedade que ela é capaz de combater, sendo que para isso precisa ser coerente tanto com sua materialidade como também com seu vínculo de classe de origem (Caldart, 2009).

Porém, Viero e Medeiros (2018) esclarecem que ao longo da história é possível perceber que o processo de criação do conceito de educação escolar, na zona rural, esteve associado à educação “no” campo, de forma descontextualizada, bem como elitista, visto que somente uma minoria da população brasileira era atingida. Contudo, atualmente, surge o conceito de educação “do” campo, que por sua vez, demonstra o estreitamento de laços, partindo de uma diversidade de projetos democráticos capazes de contribuir no fortalecimento da educação popular. O surgimento da educação do campo nos dias atuais ocorre a partir de um novo paradigma, o qual vem sendo construído pelos grupos sociais ao longo de sua trajetória. Isso leva a entender que esse novo paradigma de certa forma rompeu com o paradigma da educação rural, o qual tinha como principal referência o produtivismo, isto é, concebe o campo apenas enquanto um lugar da produção de mercadorias, não enquanto um espaço dotado de vida (Viero; Medeiros, 2018).

Na realidade, a construção deste novo paradigma é consequência das lutas travadas pelos trabalhadores do campo, os quais se inserindo na luta por terras, acabaram desenvolvendo essa percepção quanto à necessidade de ir bem mais além, compreendendo assim a necessidade da realização de mudanças de forma mais radical em relação à estrutura da sociedade.

Isso fica expresso nas ideias de Caldart (2009, p. 38) quando afirma que:

A educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta

sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009).

Neste contexto, torna-se primordial a busca de maior entendimento acerca do movimento real da educação do campo. Lembrando que a principal característica da educação do campo se refere a luta da sociedade civil que se organiza para se opor ao modo de vida comumente imposto pela sociabilidade-territorialidade vinculada ao capital, partindo assim de uma “lógica camponesa”, como destaca Caldart (2009), onde estes se tornam os sujeitos da produção de seus territórios/territorialidades, que por sua vez, deve ser marcado tanto por suas vontades e capacidades, como por suas emoções e necessidades, bem como outros aspectos.

Falar a respeito da educação para o campo implica falar em uma educação dos e não somente para os sujeitos do campo. Na realidade essa educação precisa demonstrar compromisso com o campo, bem como com a luta exercida pelo povo camponês na busca da construção de seus espaços, para assim conseguir uma vida mais digna (Medeiros; Aguiar, 2015).

Fernandes & Molina (2005, apud Santos, 2017) defendem o campo como:

[...] espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. Essas ações podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido (Santos, 2017, p. 212).

Os autores frisam que o campo é um lugar onde o sujeito pode adquirir inúmeros saberes, e, isso precisa ser valorizado, o que implica acima de tudo desconstruir a hierarquia existente entre cidade e campo, onde a primeira ganha ênfase e o segundo é desvalorizado, visto que ambos os espaços são ricos de saberes, devendo ser explorados e valorizados em suas essências.

Souza (2008) traz os princípios que regem a educação do campo, de acordo com o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), sobre este tipo de educação: a educação do campo de qualidade se constitui em um direito da população rural; é necessário respeitar tanto as organizações sociais como o conhecimento que é produzido por elas; é preciso saber diferenciar educação do/no campo; a educação do campo é capaz de produzir cultura; a educação do campo contribui para formar sujeitos; a educação do campo favorece a formação do ser humano para o desenvolvimento pautado na sustentabilidade; é necessário respeitar as características de campo. Conforme Viero e Medeiros (2018):

[...] a Escola do Campo demanda uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Um projeto de escola, que se articule com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (Vieiro; Medeiros, 2018, p. 158).

Para isso, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, cabe a escola incutir em seu currículo todo o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos que residem no campo, reconhecendo e legitimando esses saberes que foram sendo construídos através das vivências e experiências de vida dessa população. A escola precisa travar lutas na conquista dos direitos desses povos enquanto cidadãos, formando assim os próprios camponeses como os protagonistas de tais lutas.

Souza (2012) explica que quando se aborda sobre a educação do campo nas instituições escolares, é preciso entender que esta deve ser trabalhada como uma construção coletiva que adentra a instituição escola, a fim de ampliar as formas de lutas travadas fora da escola, visando a formação do ser humano e a efetivação de processos voltados ao desenvolvimento de uma maior conscientização política.

Contudo, para se obter êxito nesta proposta de educação específica para o sujeito, é extremamente necessário que o compromisso com a educação não seja apenas do educador, que está no ambiente escolar, mas sim, um compromisso de toda a comunidade e do poder público, demonstrando estarem compromissado com essa tarefa, adquirindo assim condições tanto de caráter teórico como prático, que possa contribuir na desconstrução das práticas e ideias que de certa forma acabaram forjando o meio e a escola rural (Vieiro; Medeiros, 2018).

A Escola do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes: trajetória de luta e conquista de uma educação do/no campo

A escola municipal do campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, que realiza atendimento à modalidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, se encontra localizada no assentamento Pirituba II – Agrovila I, no município de Itapeva - SP. A comunidade também é conhecida como Bairro 13 de maio, em referência à data da ocupação, realizada em 13 de maio de 1984.

A conquista deste território aconteceu em decorrência da luta das famílias Sem Terra. Luta esta, organizada como forma de resistência herdada desde os primeiros tempos da ocupação colonial no território brasileiro do Século XVI, que por meio da escravização e dizimação dos povos indígenas e negros, da usurpação das riquezas naturais e da apropriação do território brasileiro, contribuíram para a formação do alicerce da estrutura fundiária no país, que, por sua vez acabou se tornando a imagem típica da identidade rural do povo brasileiro (PPP, 2023).

De acordo com Silva (2007) , nas décadas de 1960 e 1970, se iniciou a morosa (des)concentração da Fazenda Pirituba, que se encontra localizada nos municípios de Itapeva e Itaberá ao sudoeste do Estado de São Paulo com área total de 17.420 ha. Considerando a morosidade do Estado de São Paulo para a regularização fundiária, a conquista do assentamento só foi possível devido às ocupações de terras organizadas pelas próprias famílias sem-terra. Vale mencionar que a ocupação em maio de 1984 formou o primeiro Assentamento, a Agrovila I, onde se localiza a escola em estudo, Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.

Após formados os assentamentos I e II, de acordo com o PPP (2023) todas as pesquisas da região constataam que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) trouxe contribuições decisivas no que se referem aos desdobramentos das lutas dos camponeses na região Sudoeste, onde as lutas e conquistas dos assentamentos na Pirituba II desde 1984 resultaram hoje em oito assentamentos (Agrovilas I e II em 1984, Agrovila III em 1986, Agrovila IV em 1991, Agrovila V em 1992, Agrovila VI em 1994, no todos no PA Pirituba II, localizado nas cidades de Itapeva e Itaberá; Assentamento Luiz Davi Macedo em 2004, em Apiaí; Assentamento Emergencial 08 de março, de 2008, em Riversul).

Na Fazenda Pirituba II, há 426 (quatrocentas e vinte e seis) famílias beneficiadas, segundo o Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP, tais agricultores cultivam estas terras públicas do Estado de São Paulo, com autorização de uso do governo estadual. O vínculo administrativo entre as famílias assentadas e o Estado é estabelecido através da Fundação ITESP para terras públicas estaduais e através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para terras da União.

Ocorrendo a conquista da terra, a luta organizada se amplia para a luta pela Reforma Agrária, isto é, é preciso a criação de todas as condições necessárias para a garantia da permanência na terra com qualidade de vida (trabalho na terra, alimentação, moradia, posto de saúde, créditos, canais de comercialização e educação).

Quanto ao processo de implantação da escola, o PPP (2023) esclarece que esta se trata de uma das primeiras preocupações das famílias no processo de formação do assentamento. A organização das comunidades do Assentamento Pirituba, com a participação do Coletivo de Educação do Movimento dos trabalhadores sem terra (MST), se materializou na conquista de cinco escolas que realizam atendimento a alunos oriundos de assentamentos e bairros rurais circunvizinhos, localizadas nos seguintes espaços: na Agrovila I a Escola Municipal “Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” (do berçário ao 5º Ano) junto à EM. Franco Montoro (6º ao 9º Ano) e Escola Estadual “Agrovila I (Ensino Médio)”; na Agrovila III existe um Centro Municipal de Educação Infantil (6 meses até 4 anos) e uma de 1º ao 5º Ano. Nas agrovilas II, IV, V e VI da Fazenda Pirituba não há escolas, mas os educandos/as estudam nos assentamentos ou bairros vizinhos. O Bairro Engenheiro Maia, no município de Itaberá e localizado entre as Agrovilas III e V, acolhe duas escolas realizando atendimento desde o nível de pré-escola, como o Ensino Médio, onde aproximadamente 80% dos alunos são filhos/as de assentados/as. O mapeamento escolar citado constata que o direito à escolarização no Projeto de Assentamento Pirituba II, e especialmente na Agrovila I, tem alcançado avanços, visto que permite que os alunos iniciem seu processo de escolarização aos 18 (dezoito) meses de idade e concluam com Ensino Médio completo, o que garante o princípio da Educação do Campo, como se regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 3º “O poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. (PPP, 2023).

A Escola Terezinha de Moura em parceria com o Coletivo de Educação ao longo dos anos, concretizou diferentes iniciativas e práticas para assim avançar no princípio da Educação do Campo, voltado para a identidade camponesa da instituição escolar. Entre elas, a participação por parte de membros da comunidade, gestores e educadores em seminários, conferências e congressos de âmbito estadual e nacional como na I Conferência Nacional Por uma

Educação Básica do Campo (1997); no ENERA em 1998; no VI Congresso Nacional do MST de 2014 e no Seminário Estadual das Escolas Itinerantes no Paraná em 2013; a realização do Encontro de Educadores da Reforma Agrária na E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (2015), os Seminários da Educação do Campo do Vale do Ribeira (2018 e 2019 , 2023).

A parceria entre o movimento social, a universidade e a escola proporcionou também o acesso à formação com indicação de cinco educadores/as no curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos oferecido pela UNESP, com financiamento do PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária).

Junto a este acúmulo de participação, soma-se a visita à E. M. da Educação do Campo “Hermínio Pagotto” em Araraquara/SP; Comemoração anual do Aniversário da Agrovila no 13 de maio; 1º Desfile da Reforma Agrária no Assentamento; participação no Encontro Regional das Crianças Sem Terrinha 1 em diversos anos em nível regional (anualmente), estadual (2017) e nacional (2018); recepção de visitas e pesquisadores nacionais e internacionais interessadas na Educação do Campo e a participação em 4 gestões como conselheiros no Conselho Municipal de Educação.

Perpassando o espaço da escola, em âmbito municipal, nas Diretrizes Curriculares do município de Itapeva, se nomeia as Escolas da Agrovila I e Escola do Quilombo do Jaó, como experiências piloto na implantação da Educação do Campo: “Foi escolhida uma escola-piloto, devido às suas características específicas, localizada no assentamento (Agrovila), inclusive com a designação na época de uma diretora para sua execução.

Segundo o PPP (2023) uma conquista importante veio no ano 2015, quando a Secretaria Municipal de Educação organiza a elaboração participativa do Plano Municipal de Educação – PME (Lei 3.859/2015) com base no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), onde conseguiu-se pautar um novo segmento: a Educação do Campo. Criou-se uma comissão municipal para tal, com a atribuição de elaborar os princípios, objetivos e metas da

Educação do Campo, onde quatro educadoras da escola Terezinha de Moura foram integrantes. O Plano Municipal de Educação foi sancionado na Câmara Municipal dos Vereadores e publicado na imprensa oficial no dia 30/11/20153, passando a ter caráter de lei municipal.

Já no campo do trabalho pedagógico cotidiano, existem práticas em algumas das salas de aula, que às vezes acontecem de forma isolada e outras sem visibilidade ou registro, mas culminam sempre em experiências pedagógicas embasadas nessa realidade local de consonância com a Educação do Campo. Entre elas, na *Educação Infantil* ocorre:

- Trabalho com a horta, preparo do solo, plantação, cuidados e colheita, Projeto meio ambiente (inclui o passeio de charrete, classificação do lixo,), Projeto Alimentação saudável (inclui comer bananas no cacho do quintal de um assentado, preparo lanche na sala com verduras e legumes colhidos pelas crianças). Visita ao viveiro de mudas e horta. Projeto: de onde vem o leite? E seus derivados (incluiu visitas em lotes onde tinha vaca com bezerro e laticínio e se empacotava leite, bebida láctea e queijos). Projeto animais com pena (incluiu visitas às galinhas nos quintais vizinhos próximos à escola). Pintura do cartaz coletivo com urucum, carvão, terra e demais elementos naturais existentes na região. Manuseio de argila. Realização de avaliação da disciplina e educador pelos educadores nos finais de bimestre (todas as salas). Trabalho individual a partir de folhas verdes e secas (onde os alunos fazem a coleta nas áreas verdes do assentamento). Leituras e músicas embasadas na valorização humana. Projetos Pedagógicos de sala: elaborados e executados a partir de diagnóstico contextual dos alunos e os conceitos de educação do campo como: Brinquedos e brincadeiras tradicionais, Teatro, Alimentação saudável, Leitura, entre outros.

Já no Ensino Fundamental I

Projetos e trabalhos interdisciplinares com a horta: alimentação saudável, ciências naturais (tipos de solo, minerais, estudo da vida vegetal, construção da composteira), matemática (pesos e medidas, proporção, profundidade, formas), projeto “Mais Educação” e algumas vivências em parceria com estudante de agronomia do assentamento. Projeto de estudo da água: problematizar a realidade da água na agrovila (qualidade, escassez, desperdício) resultando na reivindicação de melhorias de saneamento por parte dos alunos à prefeitura. Projeto Memórias Literárias: Abrangendo componentes curriculares e a realidade local entrevistando assentados/as. Projetos de leituras: literatura da realidade da luta pela terra e do modo de produção: “Pascoalzinho pé no chão – Fábula da Reforma Agrária”, “Um fantasma ronda o acampamento”, “Sonho com a terra”, “Semente da letra”, “Comunidade dos gatos”, “De onde vem nossa comida?”, “Nossos compromissos com a terra e com a vida”, “Alice e o mistério das palmeiras”. Gêneros textuais relacionados à realidade: notícias, biografias, relatos de vivência, carta do leitor. Assembleias dos educandos: onde acontecem reflexões, discussões acerca de temáticas pertinentes à realidade escolar e tomada de decisões coletivas, potencializando a criticidade e argumentação. Participação nos Encontros Regionais dos Sem Terrinhas. Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio). Participação nos Encontros regionais dos Sem Terrinhas (6º ano). Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio). mobilização, foram retomadas algumas questões junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e alguns momentos de debates foram realizados.

Mais recentemente, a comunidade demandou que a escola retomasse o processo de implementação da Educação do Campo, observando a necessidade de que as escolas se mantivessem enquanto duas unidades e com funcionamento em todos os turnos, com vistas a atender as particularidades da comunidade. De tal

mobilização foram retomadas algumas questões junto a secretaria municipal da educação e cultura e alguns momentos de debates foram realizados.

No dia 05 de setembro de 2018, realizou-se a Sessão da Câmara dos Vereadores itinerante na Escola Franco Montoro a pedido do MST para abordar as necessidades da comunidade e, especialmente, a Educação do Campo. Com a presença de autoridades como o Prefeito, Secretário de Educação, Juiz Federal, vereadores, presidente da câmara e outros secretários se estabeleceram acordos, entre eles, a aprovação na Câmara do Projeto de Educação do Campo no mês de novembro do presente ano.

As práticas educativas na Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes sob o olhar e vozes dos sujeitos

Nesta seção, vamos compartilhar os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos educadores, educadoras e equipe gestora da Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Durante este processo, estabelecemos diálogos com os participantes que se dispuseram a contribuir com este projeto, além de considerar as contribuições de autores que abordam a temática.

É importante destacar que a privacidade e a identidade de cada participante serão preservadas. Portanto, os nomes dos envolvidos serão substituídos por identificadores como P1, P2, P3 quando se tratar dos professores, D quando se tratar de diretor, C quando se dirigir ao coordenador e PR ao colaborador que contribuiu na construção da versão inicial do PPP. Essa colaboradora é uma professora de uma Universidade, que fez parceria com o MST.

A Escola Terezinha de Moura, situada no assentamento Pirituba II – Agrovila I, no município de Itapeva - SP, desempenha um papel fundamental e decisivo dentro da comunidade. Suas abordagens educacionais sempre se destacaram, sendo fundamentadas nos princípios da educação do campo.

Ao questionar os participantes sobre o conhecimento em relação ao projeto de educação do campo da presente escola, todos afirmaram estar cientes dele, demonstrando um claro entendimento de que a Escola Terezinha possui tal projeto.

Quanto aos pontos que consideram positivos na proposta pedagógica da escola, C relata que na elaboração da proposta pedagógica para a educação do campo, foi essencial considerar as características da comunidade, como sua cultura, economia e tradições. Além disso, foram planejadas práticas que valorizam o conhecimento local, com o intuito de promover a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Já D afirma que garantir o direito à educação no campo é fundamental, porque ao longo dos anos temos priorizado a oferta da escola desde os bebês de 6 meses até o Ensino Médio, completando os 9 anos de ensino, dentro do território de assentamento da reforma agrária Fazenda Pirituba Agrovila I. Isso é uma raridade no campo, e no Brasil como um todo. D ainda afirma que a escola Terezinha Conta com professores altamente qualificados, salas de aula bem equipadas, merenda escolar de qualidade, transporte escolar com 5 linhas para atender os alunos, reformas do prédio escolar, uma nova construção para a educação infantil, e reformas das salas dos anos iniciais. Todas as salas contam com TV com internet, uma estação de trabalho com 25 Chromebooks, quadra coberta e parquinho infantil para crianças de 0 a 3 anos, além de outro parquinho para os alunos dos anos iniciais.

Já P1, P2 e P3 explicitam que a abordagem curricular a partir das vivências locais é essencial, pois promove a integração das práticas sociais produtivas do lugar, com o currículo oficial, garantindo uma educação contextualizada e significativa para os estudantes. Além disso, a ênfase no meio ambiente e a interação humana com a natureza, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de compreender e valorizar a importância da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável em suas comunidades. A colaboradora PR aponta como pontos positivos diferentes aspectos, como participação ativa da comunidade, gestão democrática,

atuação do grêmio estudantil, parceria com a Secretaria Municipal de Educação e interesse na formação continuada.

A elaboração de uma proposta pedagógica específica para a educação do campo é crucial para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades, realidades e potencialidades das comunidades rurais.

Para Marinho e Batista Neto (2014) é necessária uma abordagem diferenciada que valorize a cultura, os saberes locais e as especificidades das comunidades rurais, o que implica a apresentação de propostas, de estratégias para superar os desafios enfrentados pelos educadores que atuam nesse contexto.

Em relação aos pontos frágeis dessa proposta, todos os sujeitos responderam em conformidade, afirmando sobre o currículo, que já vem pronto, necessitando dessa forma ser adaptado à realidade do campo. Além disso, P2 dá ênfase à ausência de políticas públicas do poder municipal para a implementação do segmento educação do campo, e a dificuldade de entendimento por parte da comunidade sobre os ganhos efetivos com a escola do campo.

Ao serem questionados sobre a existência de propostas curriculares, conteúdos, metodologias e projetos pedagógicos, a partir do conceito de educação específico para os sujeitos do campo, na presente escola, C esclarece que há uma abordagem holística que visa não apenas superar fragilidades, mas também criar um ambiente educacional que respeite e valorize a singularidade da educação do campo. Isso se reflete em propostas curriculares, conteúdos, metodologias e projetos pedagógicos que consideram a valorização da cultura local, a contextualização rural e a integração prática-teórica.

Ainda de acordo com C, o currículo trabalhado na escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes abrange disciplinas tradicionais, como matemática e língua portuguesa, adaptadas à realidade rural, incluindo temáticas agrícolas e ambientais. Além disso, o projeto pedagógico envolve a comunidade, promovendo a participação ativa dos alunos em atividades práticas, como

agricultura familiar, preservação ambiental e resgate de saberes tradicionais.

Desenvolver um currículo adaptado envolve flexibilidade para atender às necessidades da comunidade, promovendo uma educação contextualizada e significativa, que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento das identidades locais.

Para Costa e Batista (2021):

Entender o currículo na Educação do Campo enquanto projeto de classe dos camponeses e como política pública, exige ter como base de reflexão o Materialismo Histórico e Dialético, considerando que esta concepção de educação surge das contradições dos processos resultantes de uma sociedade fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação (Costa; Batista, 2021, p. 03).

Já D, explica que em 2015, foi elaborado o plano municipal da educação, como parte do ciclo de planejamento de 10 anos promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em nível estadual e municipal. Neste plano, foi incluído um segmento específico para a educação do campo, onde foram desenvolvidos diversos roteiros que nortearam as práticas educacionais, incluindo projetos como produção de mudas, literatura voltada para a terra e valorização do trabalho, e produção de alimentos saudáveis trabalhados de forma interdisciplinar nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Em 2021, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) selecionou 10 escolas do campo em todo o território nacional para trabalhar com agroecologia, sendo a escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes uma delas. Recebeu um financiamento de R\$60.000 para o projeto. No entanto, devido à pandemia, o recurso foi dividido em mais duas escolas do Campo, a Escola do bairro Engenheiro Maia e a Escola do assentamento Fazenda Pirituba Agrovila 3. O projeto envolveu a implementação de um sistema de captação de água da chuva e um sistema agroflorestal, incluindo uma horta cercada com alambrado no modelo de Jardim Simbiose.

Foram plantadas 54 mudas de árvores, e apesar da perda de algumas mudas, como as de café, devido às geadas, o projeto da horta e alimentação saudável segue firme para 2024.

Ainda de acordo com D, a escola Terezinha participou da feira de ciências em Itapeva, onde demonstrou o uso de adubo químico e biológico, destacando os benefícios dos alimentos naturais e orgânicos para a saúde. Em 2018, foi elaborado um rascunho do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que está em pauta para ser concluído como documento oficial, sendo considerado uma prioridade pós-pandemia. Outras iniciativas incluem a oferta de oficinas pela escola, que oferece duas horas a mais de aulas, abrangendo atividades como paisagismo, dança, artesanato e reforço escolar.

P1, P2 e PR afirmam que é positivo reconhecer os avanços nas sugestões e propostas voltadas para a educação do campo, como aquelas apontadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. No entanto, é importante notar que mesmo com essas propostas inovadoras, o modelo tradicional de escola ainda prevalece.

Conforme Silva e Lima (2019, 2019, p. 06):

[...] as propostas pedagógicas, através de atividades e metodologias pensadas dentro do movimento, devem ser consideradas no desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico (PPP). Na realidade, seria um norte a ser seguido durante o ano letivo e aplicado na prática dentro das escolas que correspondem à educação do campo. Essas propostas vêm sendo desenvolvidas em um coletivo nacional articulado, que envolve todos os estados do país, porém, considerando que as escolas devem ter suas propostas desenvolvidas de acordo com o contexto e a realidade da região em que está inserida.

A transição de um modelo educacional tradicional para um mais adequado à realidade e às necessidades do campo, pode ser um processo gradual e desafiador. Além das propostas no PPP, pode ser necessário um esforço contínuo para implementar mudanças efetivas na prática educacional, incluindo a formação

continua dos professores, o engajamento da comunidade escolar e o apoio das autoridades educacionais.

É importante continuar promovendo o diálogo e a conscientização sobre a importância da educação do campo e das necessidades específicas das comunidades rurais, para além disso, lutar e reivindicar uma transformação significativa no sistema educacional.

Já o P3 esclarece que é louvável ver iniciativas como o projeto agroecológico do MST, e as oficinas voltadas para o campo, assim como a criação da cartilha pela professora/diretora da escola. Essas abordagens específicas para a realidade rural são essenciais para proporcionar uma educação mais contextualizada e significativa para os alunos do campo.

No entanto, como apontou o P3, muitas vezes essas iniciativas acabam ocorrendo de forma isolada, sem uma integração efetiva com as políticas educacionais mais amplas. Para maximizar o impacto dessas propostas e garantir que alcancem um maior número de alunos, é necessário promover uma maior colaboração e articulação entre os diversos atores envolvidos na educação do campo, incluindo professores, gestores escolares, movimentos sociais e órgãos governamentais.

Além disso, é importante valorizar e disseminar boas práticas como a cartilha desenvolvida pela professora/diretora, essa cartilha foi desenvolvida pela diretora atual, quando era professora em 2020, início da pandemia, garantindo que recursos educacionais relevantes e adaptados à realidade rural dos alunos fossem disponibilizados para a turma do quarto ano! No entanto, esse recurso educacional (cartilha) ficou isolado para essa turma, porque mesmo sendo diretora de uma escola do campo e vinda de uma atuação forte nos movimentos sociais, como o MST, com grande conhecimento sobre educação do campo, não conseguiu convencer outros professores a dar seguimento no uso da cartilha e fazer adaptações para outras turmas. Dessa forma estes conhecimentos estariam disponíveis para um número maior de alunos e escolas do campo, Essa parceria poderia ter sido executada por meio de compartilhamento de recursos, capacitação de

professores e promoção de redes de colaboração entre as escolas do campo.

No que se refere a indagação, se existem mudanças no sistema de ensino aprendizagem, a partir da implementação da Educação do Campo na escola Terezinha de Moura, C e D afirmam que sim, enfatizando a existência uma proposta curricular efetiva e específica para a educação do campo que é fundamental para garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade que esteja alinhada com suas necessidades, contexto e realidade local. Essa proposta deve ser cuidadosamente planejada para promover o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para os estudantes se tornarem cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar em suas comunidades de maneira sustentável e significativa.

Uma abordagem sobre a educação do campo, não se limita apenas à compreensão dos aspectos econômicos e políticos do modelo de produção agrícola. Ela também engloba uma análise das relações sociais, das questões ambientais, das políticas públicas e das lutas históricas dos trabalhadores rurais por seus direitos. Ao promover essa consciência crítica, a Educação do Campo busca capacitar os camponeses a se tornarem agentes de transformação em suas próprias realidades, contribuindo para a construção de um campo mais justo, democrático e sustentável (Costa; Batista, 2021).

Uma abordagem curricular voltada para a educação do campo, deve considerar não apenas os conteúdos tradicionais, como matemática, língua portuguesa e ciências, mas também incluir aspectos específicos da vida rural, como agricultura familiar, preservação ambiental, cultura local e economia rural. Além disso, é importante que essa proposta curricular seja flexível e adaptável, levando em conta as particularidades de cada comunidade e permitindo a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Silva e Lima (2019) explicam que a abordagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a educação vai além de apenas compreender os processos econômicos e políticos

no campo. Ela enfatiza a importância de uma relação integrada entre a escola, os alunos e a comunidade. Essa abordagem reconhece que a educação não deve ocorrer isoladamente na sala de aula, mas deve estar enraizada nas realidades locais e nas necessidades da comunidade.

A participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional é vista como essencial. Isso inclui representantes da comunidade, alunos, professores e gestores, todos trabalhando juntos na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento que orienta as práticas educacionais da escola, refletindo os valores, as necessidades e os objetivos da comunidade.

Para desenvolver uma proposta curricular efetiva para a educação do campo, é essencial envolver os diversos atores envolvidos no processo educacional, incluindo professores, gestores escolares, pais, estudantes e membros da comunidade. O diálogo e a participação ativa desses atores são fundamentais para garantir que a proposta curricular atenda às necessidades e expectativas da comunidade rural, promovendo assim uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora (Arroyo, 2015).

Já P1 e P3 concordam que aconteceram mudanças, a partir da implementação da modalidade educação do campo, na escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, visto que a escola do campo faz parte de uma proposta que visa valorizar esse espaço. Isso porque a valorização do espaço rural e da identidade local na escola do campo é essencial para garantir que os alunos se sintam conectados com sua comunidade e sua cultura. A escola deve reconhecer e valorizar o conhecimento prévio trazido pelos alunos de casa, aproveitando essas experiências como ponto de partida para a aprendizagem. Ao oferecer uma educação que esteja enraizada na realidade rural, a escola contribui para fortalecer a identidade dos estudantes e promover um sentimento de pertencimento à sua comunidade.

Contudo, P2 discorda de ambos, afirmando que o modelo proposto pelo movimento social do campo para a educação do

campo garante um ganho substancial na aprendizagem curricular e seu crescimento necessário na formação e construção de uma consciência de classe. No entanto, no que diz respeito à escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, ainda não se consolidou como uma escola que aborda em sua totalidade uma educação específica para o campo.

A interdisciplinaridade e a implementação de projetos como o Sistema Agroflorestal (SAF) demonstram um avanço significativo na integração entre a escola e a comunidade, permitindo que os alunos aprendam de forma contextualizada e significativa. Além disso, a parceria com a comunidade e o envolvimento dos pais no processo educacional são fundamentais para garantir que a escola atenda às necessidades e expectativas locais, promovendo assim uma educação mais inclusiva e relevante para os alunos do campo.

Lutar pela escola – escola do campo no campo – e pela universidade tem sido uma das fronteiras mais disputadas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que repõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas. Há produções sobre essa centralidade política dada pelos movimentos sociais ao direito ao conhecimento e à cultura, aos valores. Reconhecer essa centralidade e essa produção teórica existente será um ponto de partida quando se está em processos de formulação dos currículos tanto da formação de professores quanto de educação básica (Arroyo, 2015, p. 54).

Ao reconhecer e valorizar a identidade rural dos alunos, a escola do campo desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A PM não soube responder a esta questão, afirmando que após a pandemia o acompanhamento foi cessado.

Quanto a listar os desafios que ainda se apresentam para efetivação do projeto de Educação do Campo na escola em questão, aponta como desafios, a falta de infraestrutura, a formação dos professores, a falta de material didático, salas multisseriadas e o acesso dos alunos até a escola. Predominância de um ensino

tradicional com ausência e/ou fragilidade de princípios, políticas e práticas da educação do campo. P1 concorda com C, acrescentando que a questão da falta de formação continuada para os professores.

A falta de formação continuada pode ser um obstáculo para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente quando se trata de lidar com as especificidades da educação do campo. Investir em programas de formação específicos para esse contexto pode contribuir significativamente para melhorar a qualidade do ensino (Silva; Foschiera; Cabral, 2023).

Já o P2, acredita que é fundamental envolver ativamente a comunidade no processo educacional, especialmente no contexto da educação do campo. Promover debates, reuniões e atividades de conscientização pode ajudar a sensibilizar os moradores sobre a importância de uma escola específica para o campo. Isso pode incluir discussões sobre as necessidades educacionais da comunidade, a valorização da cultura local, a relevância do ensino voltado para as realidades rurais e os benefícios de uma educação contextualizada e significativa.

P2 complementa, assim como é necessário a implementação de uma política pública municipal dedicada à educação do campo, capaz de garantir que as necessidades e especificidades dos alunos rurais sejam atendidas de forma adequada e sustentável. Essa política deve incluir medidas como investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada de professores, desenvolvimento de currículos contextualizados, fornecimento de material didático adequado e apoio financeiro para projetos e iniciativas voltadas para a educação do campo. Além disso, é importante que essa política seja elaborada de forma participativa, com a colaboração da comunidade, professores, gestores escolares e outros atores envolvidos na educação rural. D, P3 e PM acreditam que montar um grupo de trabalho para finalizar o PPP é essencial nesse processo, pois é preciso retomar para concluir o PPP, para que este possa ser aprovado na câmara municipal.

Isso porque a implementação efetiva de uma proposta curricular para a educação do campo requer um conjunto de ações

coordenadas, conhecimentos especializados e uma equipe comprometida e capacitada.

Conclusão

Independente da localização geográfica, o campo é um espaço rico em saberes, no entanto as dificuldades das escolas rurais em se manterem abertas vão muito além do que se pode observar, são questões econômicas e políticas. A Escola Municipal do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes tem enfrentado esses desafios com o apoio do MST, movimento dos trabalhadores sem terra, que proporcionou um avanço significativo na proposta implementada e está caminhando rumo a uma educação do e no campo de qualidade, no entanto faltam políticas públicas eficientes, falta engajamento da comunidade e formação continuada para os educadores. Lembrando que uma escola de qualidade é um direito de todos e o campo anseia por essa equidade.

Referências

- ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 45-68, jan./mar., Curitiba – PR, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- COSTA, L. M. BATISTA, M. S. X. O currículo na perspectiva da *educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas*. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível

em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081/33638>>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES. **Projeto Político Pedagógico**: PPP. Itapeva, 2023.

MARINHO, M. A., & BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Editora Vozes, 2014.

MEDEIROS, E. A. de.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 25, n. 48, p. 06-18, jan./abr., 2015. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8901>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, out./dez., 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SILVA, L. H. **Práticas Organizativas do MST e relações de poder em assentamentos/acampamentos do Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado (Ciências Sociais), Ufscar, São Carlos, 2007.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?format=pdf&lang=>>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

SILVA, L. L. da; LIMA, E. C. de. Educação do campo e o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Zumbidos – Palmares, **CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S_A5_ID3251_23092019082646.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, L. M. da.; FOSCHIERA, A. A.; CABRAL, J. P. C. Desafios da educação do campo: apontamentos em escolas municipais de Porto Nacional – TO. **Revista Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 24, n. 01, p. 229-256, abril, 2023. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/9676/6908>>. Acesso em: 03 mai. 2024.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Educação do campo**: Princípios e concepções da educação do campo. 1ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-EducCamp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3oCampo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 mai. 2024.

Organização popular e autogestão escolar: o caso da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi

Mariana Pimentel Pereira¹

Joelson Gonçalves de Carvalho²

Introdução

O foco deste capítulo é compreender o processo de organização popular e o surgimento de projetos educacionais e escolas contra-hegemônicas, com ênfase na autogestão popular na construção da proposta educadora emancipadora, como exemplificado pelo projeto da Escola Popular de Agroecologia (EPA) Ana Primavesi. Para isso, é essencial lançar luz à contextualização socioeconômica e à trajetória de luta que levou à conquista do assentamento agroecológico Egídio Brunetto, onde a escola está localizada, a saber: o Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Nesse sentido, os objetivos deste estudo se concentram em resgatar os esforços da comunidade do assentamento Egídio Brunetto em realizar atividades educativas, evidenciando o papel que a comunidade possui no processo educativo da luta e da educação em si, que transforma os sujeitos e faz deles sujeitos da emancipação social e educadores populares.

¹ Graduada em História pela Unesp/Franca, especialista em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis (USP/ESALQ); Economia e Desenvolvimento Agrário (UFES) e em Educação no Campo (PRONERA/UFSCar). É coordenadora político-pedagógica da EPA Ana Primavesi e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Rural (NuPER/UFSCar). E-mail: marianapimentelpereira@gmail.com.

² Orientador, mestre e doutor em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp; professor do Departamento de Ciências Sociais da UFSCar e pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Rural (NuPER/UFSCar). E-mail: joelson@ufscar.br.

A proposta da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi emergiu entre os sujeitos sociais envolvidos pela luta no assentamento agroecológico Egídio Brunetto. As condições sociopolíticas do surgimento da proposta são atravessadas pela influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu acúmulo sobre a importância e necessidade de uma educação do campo, emancipatória (Caldart, 2021).

Desse modo, o trabalho está estruturado em três seções, para além desta introdução e das considerações finais. A seção seguinte se detém na caracterização do território, bem como em uma recuperação histórica sobre o assentamento e a escola, de modo a contextualizar os procedimentos metodológicos empreendidos para a realização do trabalho. Em seguida, o trabalho se volta às contradições da educação em uma sociedade de classes, como o contexto da criação da EPA Ana Primavesi. Por último, o trabalho se dedica a apresentar a prática, propriamente dita, da escola, suas articulações e organicidade.

Caracterização e histórico do território e estratégias aplicadas à pesquisa: notas metodológicas

Em 2010, trabalhadores rurais sem-terra, organizados pelo MST, ocuparam pela primeira vez a antiga Fazenda Bela Vista, transformada no assentamento agroecológico Egídio Brunetto, localizado no município paulista de Lagoinha, onde vivem 55 famílias à espera de homologação. Lagoinha é um município rural da região do Vale do Paraíba Paulista, cuja economia é baseada no comércio e na agropecuária. A região, marcada por urbanização e grandes cadeias produtivas ligadas ao agronegócio, enfrenta desafios ambientais gerados pelos ciclos capitalistas, o que torna significativa a luta pela criação de uma escola que tem como princípio a emancipação humana e da natureza.

O processo de ocupação inicial enfrentou contratempos, como um embargo ambiental em 2014, que resultou na perda de posse do INCRA e levou ao deslocamento do acampamento para outras

áreas temporárias. A retomada da antiga Fazenda Bela Vista ocorreu em 2015, reacendendo a luta e intensificando o foco na formação agroecológica, que progressivamente se consolidou como a principal alternativa produtiva. É nesse contexto que surgiu a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, no assentamento Egídio Brunetto, em homenagem a uma das precursoras do movimento agroecológico brasileiro.

A agroecologia foi incorporada como estratégia central, alinhada com o VI Congresso Nacional do MST em 2014, em que foi definida como matriz produtiva em oposição ao modelo hegemônico do capitalismo no campo, o agronegócio. A trajetória de luta se revelou um processo educador, com momentos de formação e intercâmbios de saberes entre agricultores e militantes, fortalecendo a organização comunitária. Em 2017, a ocupação foi expandida para a sede da antiga fazenda, e, em 2018, as famílias tiveram acesso à casa principal, adaptada para atividades comunitárias, educacionais e culturais.

O processo de luta e a posse da terra permitiram o avanço na construção de planos de emancipação dos trabalhadores, por meio da Pedagogia do Movimento. A formação ocorre através das atividades cotidianas e da organização coletiva, moldando os sujeitos e o meio social e ambiental de maneira dialética. É nesse contexto que acontece a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, como uma proposta educacional contra-hegemônica e estratégica para avançar na construção da agroecologia e sociedades sustentáveis, refletindo os ideais do Movimento Sem Terra e do assentamento agroecológico Egídio Brunetto. Com essa proposta de educação, busca-se a superação da lógica capitalista dominante, oferecendo uma alternativa para a formação dos sujeitos envolvidos, alicerçada nos princípios de justiça socioambiental, cooperação e transformação social.

Feitas as considerações acima, a metodologia adotada neste estudo reflete a inserção e a participação ativa da primeira autora deste capítulo no assentamento agroecológico Egídio Brunetto e na Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi. A pesquisadora

em questão é membro dessa comunidade, assim, optou-se por uma abordagem de pesquisa participante, que reconhece a importância da vivência e convivência no contexto investigado. Esse tipo de abordagem busca romper com as dicotomias tradicionais entre pesquisador e objeto de estudo, e se alinha a uma postura comprometida com a transformação social, característica de pesquisas que estão intimamente ligadas aos movimentos sociais.

Diante disso, adotamos a pesquisa-ação como caminho metodológico central. A pesquisa-ação se diferencia de outras metodologias ao propor que o pesquisador atue como um sujeito ativo no processo de mudança, ao mesmo tempo em que investiga as dinâmicas sociais em curso. Nesse caso, o objetivo não é apenas observar, mas também participar e intervir na realidade estudada, colaborando diretamente com os sujeitos do assentamento. A pesquisa-ação possibilita, portanto, uma investigação comprometida com a práxis e permite que o conhecimento seja construído de forma coletiva e dialógica.

Além disso, o trabalho também se valeu dos cadernos de campo como ferramentas metodológicas fundamentais, nos quais foram registrados, de maneira sistemática e detalhada, as interações diárias, os debates, as dificuldades e as conquistas da comunidade. Esses registros, que incluem anotações, reflexões pessoais e descrições minuciosas dos acontecimentos, permitem um acompanhamento próximo dos processos educativos e organizacionais da escola e do assentamento como um todo. O uso de cadernos de campo, em conjunto com entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da comunidade, educadores e participantes da escola, fortalece o caráter colaborativo da pesquisa e valoriza as narrativas e as experiências dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

A metodologia também adota uma abordagem predominantemente qualitativa, pois reconhece que a realidade estudada é complexa e multifacetada, o que exige uma análise aprofundada das percepções, significados e práticas dos sujeitos. A abordagem qualitativa possibilita captar a subjetividade dos

participantes, suas vivências e as relações de poder que perpassam o cotidiano da EPA Ana Primavesi.

A vivência e o diálogo em comunidade são aspectos essenciais da pesquisa apresentada neste capítulo, pois permitem compreender de forma mais profunda as articulações entre os sujeitos, as percepções sobre a agroecologia e as expectativas em relação ao projeto educativo em curso. Dessa forma, o presente trabalho se propõe a se aprofundar na organicidade da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, não apenas para compreender suas práticas e concepções educativas, mas também para reconhecer e valorizar as vozes e saberes dos sujeitos que protagonizam essa experiência transformadora.

Educação e transformação social: o papel da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi

Uma escola forjada no contexto relatado acima não poderia deixar de expressar seu caráter, intencionalidade, função social de contribuir para a construção de um projeto de sociedade pautado na justiça socioambiental, na educação crítica, na matriz produtiva agroecológica, na reforma agrária popular e na transformação social. Partindo do pressuposto de que a luta educa e forma seus sujeitos, estes tenderão a se tornar agentes da transformação, educadores populares, defensores da transformação social, da luta pela terra e da reforma agrária popular. Esse pressuposto se sustenta na observação de Stédile (1997):

(...) apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem-Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação (Stédile, 1997 *apud* Caldart, 1997, p. 25).

Para Saviani (2015), a educação é tanto uma exigência do mundo do trabalho quanto um processo de trabalho em si mesma, constitui um sistema de difusão do conhecimento que reflete a ideologia dominante e influencia tanto o trabalho quanto a sociabilidade. Sendo, portanto, a educação concebida como um trabalho planejado e intencional, com o objetivo de alcançar determinados fins, ou seja, não neutra, pode desempenhar papel crucial no processo de emancipação humana quando esta for sua intencionalidade, uma vez que pode ser organizada para intervir na construção do ser humano, da sociedade e da relação com o meio ambiente, priorizando a formação para a vida, em contraposição à reprodução das estruturas capitalistas.

Assim, a comunidade do assentamento protagoniza a construção de um projeto de escola que contribua no fortalecimento da classe trabalhadora e do campesinato, concebendo e gerindo uma proposta de educação da classe trabalhadora para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva que envolve educação e trabalho, compreende-se a educação como uma prática social que se soma à produção e à reprodução da sociedade. Em outras palavras, a educação, em uma sociedade de classes, tem intencionalidade, ou seja, ela cumpre uma dada função e, sendo assim, seu fazer não é neutro, é político.

Quando partimos da premissa de que a educação, sob o paradigma hegemônico da sociedade capitalista, está condicionada, conforme Mészáros (2005), a um caráter conformista, gerador de consenso e legitimador do sistema de reprodução capitalista, compreendemos que o sistema educacional vigente oferece poucas oportunidades aos indivíduos para alcançar a emancipação. Frente a essa realidade, a emergência de propostas educacionais contra-hegemônicas, concebidas de modo autônomo por sujeitos em movimentos legitimados pela classe trabalhadora, representam uma importante estratégia e uma ferramenta no processo de emancipação humana.

Nesse sentido, para construir uma sociedade mais justa, é essencial criar e implementar projetos educacionais que desafiem

as estruturas dominantes e ofereçam alternativas às contradições do sistema atual. Os movimentos populares no campo e seus territórios, como o assentamento em análise, têm liderado iniciativas educacionais contra-hegemônicas, com o objetivo de formar sujeitos conscientes da exploração capitalista e capazes de resistir à reprodução do sistema opressor. A educação, aqui, visa não apenas ao desenvolvimento crítico e social, mas também à construção de alternativas concretas, promovendo uma reflexão sobre as condições históricas e sociais que moldam as sociedades. Nesse contexto, a educação nos movimentos populares busca resgatar seu papel social, promovendo o conhecimento a serviço da coletividade e não subordinado aos interesses das elites econômicas. Se a educação é uma prática social que impacta o desenho de sociedade que se tem ou que se pretende ter, é fundamental que a classe trabalhadora assuma o controle desse processo para que seja possível construir uma sociedade baseada em justiça socioambiental. Nas palavras de Mészáros:

(...) o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2005, p. 65).

Considerando o papel soberano da educação, como nos fala Mészáros, e dialogando com o que nos fala Saviani (2015) acerca da educação estar, intrinsecamente, ligada ao trabalho humano que produz o mundo humano, é fundamental reconhecer que a educação desempenha um papel central na formação das consciências e na transformação das estruturas sociais. Assim, ao entender a educação como um processo que reflete e recria as condições sociais, devemos buscar práticas educativas que desafiem as estruturas opressoras e promovam a justiça social.

Assim, a construção da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi surge como alternativa para além do capital, resultado

do trabalho criativo e coletivo, da rebeldia e da busca por alternativas contra-hegemônicas por parte do movimento popular local. Nasce da realidade concreta e da capacidade de pensar, refletir e agir para mudar a ordem das coisas, enfrentando as estruturas de poder que a legitimam, na busca da construção de uma sociedade livre da exploração capitalista. Portanto, emerge da própria prática social concreta e objetiva, reflete sobre ela e busca transformá-la. O sujeito se faz e se transforma, e ao se transformar, busca a transformação da sociedade, sob a dinâmica do materialismo histórico-dialético.

Os sujeitos do assentamento em questão, enquanto acampados submetidos às contradições e tensões da questão agrária (Carvalho, 2015), são tanto vítimas da exclusão social quanto agentes de mudança necessários para desafiar o paradigma capitalista e construir uma sociedade mais justa, valendo-se do resgate da dignidade e do sentido do trabalho e da educação como processos de humanização (Freire, 1980). Nesse contexto, a luta pelo acesso à educação, protagonizada pelos movimentos camponeses, expressa-se na elaboração e na defesa da Educação do Campo. Nas palavras de Caldart (2021):

(...) a Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! (Caldart, 2021, p. 4).

Mesmo com a garantia do direito à Educação do Campo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ainda há desafios na sua implementação. A LDB, no artigo 28, assegura que a educação é um direito de todos os cidadãos, incluindo aqueles que vivem no campo, como destaca o trecho a seguir:

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 apropriada 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, s/p).

Direito constitucionalmente estabelecido, porém frequentemente negligenciado, sendo sua consolidação diretamente ligada ao engajamento das comunidades camponesas e dos movimentos populares do campo (Santos *et al.*, 2020). Para uma população historicamente privada do acesso à educação e ao conhecimento sistematizado, a educação crítica se torna fundamental. Surge da necessidade de questionar as origens das desigualdades e de promover a reflexão crítica sobre a educação, contrapondo-a à produção de consenso e de conformismo.

A concepção do termo "Educação do Campo", forjado pelos movimentos sociais, expressa a educação voltada para a população camponesa, pensada por si e para si, em diálogo e crítica com a sociedade. Antes dessa concepção, o termo utilizado era "Educação Rural". Esses conceitos diferem significativamente em relação aos sujeitos que os concebem e suas intenções. Enquanto a Educação do Campo visa, primordialmente, à formação humana, à produção e à reprodução do conhecimento para a emancipação humana e a transformação social, a Educação Rural, concebida pelas elites dominantes, têm a intenção de reproduzir o sistema econômico hegemônico, servindo aos interesses do capital (Basso; Bezerra Neto, 2014).

As reflexões acima sobre educação popular, pedagogia crítica e educação do campo são estruturantes para a agroecologia como movimento e campo de conhecimento. A agroecologia (re)incorpora princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas, as quais, ao longo do tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura (Leff, 2002, p. 42). Juntas, a agroecologia e a Educação do Campo

têm expressado a força de uma alternativa antissistêmica para os camponeses, sendo manifestação de resistência e matriz para a produção agrícola e reprodução social no campo e, assim, uma forma distinta de produção da vida (Carvalho; Borsatto; Santos, 2022; Jacob, 2016). Nesse contexto, o projeto da Escola Popular de Agroecologia se apresenta como uma alternativa ao *status quo*, afirmando-se tanto nas práticas cotidianas e nos compromissos assumidos pelos envolvidos, quanto na legitimação que a comunidade concedeu a ela.

Escola na prática: organicidade, articulações, atividades realizadas, esboços de um potencial

A EPA Ana Primavesi se organiza a partir da organicidade do MST, com setores específicos que planejam e executam ações formativas. O assentamento é estruturado em núcleos de base e direções locais, garantindo alinhamento com as direções regional e estadual do movimento. Cabe destacar que a EPA não é uma escola formalizada, carecendo ainda de documentos como o Projeto Político-Pedagógico e um plano de gestão, mas já se estrutura com base nas experiências e acúmulos do MST. A organização da EPA envolve trabalho coletivo, com membros do assentamento contribuindo em setores que refletem suas afinidades e experiências. Esse processo enfrenta desafios típicos de um assentamento em consolidação, como a vulnerabilidade social e a herança capitalista. O setor de educação, com 15 membros de diferentes lotes, é responsável pela coordenação das atividades da EPA, sempre em diálogo com os demais setores e instâncias do movimento.

As atividades da EPA dependem da cooperação entre os setores e do Coletivo de Coordenação, formado pelos coordenadores de cada setor e representantes dos grupos de trabalho. Além disso, a EPA articula uma rede de 82 parceiros, formada por militantes, apoiadores e colaboradores que contribuem nas atividades de infraestrutura e planejamento.

A escola, como outras do MST, responde à exclusão educacional sofrida por muitos de seus integrantes promovendo a transformação social e lutando contra o capitalismo. Ao longo do tempo, o projeto da EPA vem ganhando corpo e clareza em sua missão, como um espaço de formação e cooperação socioambiental, alinhado à luta por justiça social e ambiental. Com a ocupação da sede da fazenda e o início dos projetos, a EPA se consolidou como um espaço essencial para o acesso à educação e ao conhecimento, especialmente para pessoas que foram excluídas do ensino formal. A evolução do projeto reflete o entendimento crescente de seu papel político-pedagógico e do potencial transformador da escola.

Com o objetivo de promover a educação básica e a formação crítica e técnica voltada para a construção da agroecologia, da sustentabilidade e do bem viver, a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi busca atender às demandas do assentamento e oferecer soluções e assistência à comunidade. Além disso, pretende consolidar-se como um centro de referência em educação, formação e cooperação socioambiental, tanto em nível regional e estadual quanto nacional, sendo acessível à classe trabalhadora.

Como primeira ação coletiva formativa do assentamento, essa comunidade de aprendizagem e coletivo educador organizou, em fevereiro de 2018, a I Semana de Agroecologia do Vale do Paraíba. O evento, aberto e colaborativo, visava a fomentar o debate sobre agroecologia e sua disseminação tanto no assentamento quanto na região. Essa iniciativa destacou o papel da EPA como referência em agroecologia, sustentabilidade e como espaço comunitário e cooperativo.

O envolvimento da comunidade foi fundamental para a realização da Semana de Agroecologia. Os moradores se engajaram na preparação da sede, que antes servia à fazenda e foi transformada em um espaço coletivo para o evento, além de abrigar outras atividades posteriores. A organização do evento, que atraiu cerca de 100 pessoas, mobilizou a comunidade local em oficinas e trabalhos organizativos, demonstrando a capacidade de articulação e engajamento do assentamento. As oficinas em questão

foram sobre temas ligados à agroecologia, como protocolos de transição agroecológica, sistemas agroflorestais, apicultura, produção de sementes e mudas. Essas atividades foram conduzidas por agricultores experientes e técnicos, muitos com ligação a instituições de pesquisa e à Secretaria de Meio Ambiente.

No contexto da expansão do acampamento, também surgiu a ideia de uma área de produção demonstrativa, que se consolidou como o "SAF Escola", destinada à produção agroflorestal e com potencial educativo. Em 2018, a área produziu uma quantidade significativa de alimentos, que foram compartilhados entre os participantes dos mutirões e comercializados na feira municipal. Com o tempo, o SAF Escola tornou-se um projeto permanente, embora ainda precise de melhor planejamento. Também em 2018, como parte dos esforços para erradicar o analfabetismo no assentamento, dois membros da comunidade passaram a aplicar a metodologia "Sim, eu posso" do MST, dando início a aulas de alfabetização. Esse marco fundou oficialmente a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi, cuja primeira aula ocorreu em 27 de setembro de 2018. A ação, embora com desafios, consolidou a mobilização em torno da educação no assentamento.

Os militantes agroflorestais do assentamento, que também participam da Rede Agroflorestal do Vale do Paraíba, organizaram mutirões agroflorestais ao longo de 2018, implantando sistemas agroflorestais em diversos lotes e promovendo a troca de saberes e sementes. Esses mutirões, que são parte da prática pedagógica do assentamento, destacam a importância do trabalho coletivo como ferramenta de construção do conhecimento e prática agroecológica.

Em 2019, inspirada pelo sucesso da I Semana de Agroecologia, a comunidade realizou a II Semana de Agroecologia, com mais atividades práticas, como saneamento ecológico, restauração florestal e sistemas agroflorestais, além de organizar o Seminário Popular em Defesa das Águas. O evento contou com especialistas em diferentes áreas, fortalecendo a vocação da EPA como espaço de formação crítica e técnica.

Ainda em 2019, a Rede Agroflorestal do Vale do Paraíba, em parceria com instituições como APTA e INCRA, organizou um curso de introdução aos sistemas agroflorestais, que percorreu áreas com SAFs consolidados e implantou novos sistemas em assentamentos, promovendo o intercâmbio de conhecimentos entre agricultores e técnicos.

A questão das sementes também foi tema central, com a realização do Encontro de Sementes Crioulas, que reuniu agricultores e especialistas para troca de sementes e aprendizado sobre sua produção. Algumas famílias aumentaram seus bancos de sementes e passaram a utilizar sementes próprias, fortalecendo a soberania agrícola. Mutirões de implantação de SAFs continuaram a ser organizados, em parceria com a Rede Agroflorestal, estimulando a produção agroflorestal no assentamento. Além disso, uma formação de gênero, coordenada pelo MST, trouxe diálogos sobre patriarcado, feminismo e agroecologia.

A auto-organização dos sujeitos no assentamento impulsionou essas atividades formativas entre 2018 e 2019. Contudo, a pandemia em 2020 e 2021 interrompeu o ritmo crescente das ações, com a comunidade se fechando em seus lotes e focando em infraestrutura e autocuidado. Durante esse período, destacaram-se o Coletivo de Produção Agroecológica e a Cooperativa Rede de Coletores de Sementes do Vale do Paraíba, que mantiveram alguma atividade.

Durante a pandemia, o processo de Licenciamento Ambiental no assentamento Egídio Brunetto não parou. Realizado pelo INCRA, com apoio de um engenheiro agrimensor e membros do assentamento, o trabalho cooperativo resultou no avanço do licenciamento. Além disso, foi organizada a Brigada Popular Florestal, após um incêndio em 2020. A brigada, formada para combater e prevenir incêndios, participou de cursos, adquiriu equipamentos e vem atuando desde então.

Com a vacinação, as atividades coletivas foram retomadas. Em 2022, a comunidade demandou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A solução encontrada foi organizar aulas aos sábados, com

professores voluntários. A comunidade se envolveu doando alimentação e apoio logístico. Dois estudantes conseguiram o certificado de ensino básico via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Durante as aulas, uma ciranda comunitária cuidava das crianças, permitindo que as mães estudassem. A EJA foi organizada novamente em 2023, com mais dois estudantes conseguindo a certificação.

Ainda em 2022, o assentamento realizou um curso de formação em sistema agroflorestal com Namastê, reunindo cerca de 80 pessoas, com atividades teóricas e práticas. Houve também duas Vivências Agroecológicas Sem Terra, com plantios, rodas de conversa e troca de saberes agroecológicos, organizadas pelo Coletivo de Produção Agroecologia e Resistência. Outro destaque foi o mutirão de bioconstrução "Bioconstrução e Territórios", que ensinou a técnica de pau-a-pique e promoveu diálogos com lideranças indígenas, quilombolas e caiçaras. Ainda nesse ano, junto com a direção estadual do MST, foi organizada a "Escola Estadual de Formação", que trouxe formação política e análise de conjuntura. Além disso, o assentamento recebeu apresentações culturais, incluindo um grupo de palhaços para as crianças.

Em 2023, foi criado um curso de extensão universitária em parceria com a UNESP, chamado "Agroecologia Política na Paisagem do Vale do Paraíba", com duração de cinco meses. O curso abordou agroecologia, reforma agrária e capitalismo, promovendo intercâmbio entre campo, cidade e universidade. Simultaneamente, a EPA realizou um curso de "Documentarismo de Impacto Social" em parceria com o SESC e a Grão Filmes, focado na juventude sem-terra, resultando na produção de um curta-metragem. O curso teve uma segunda edição no final do ano.

Em parceria com Namastê, a EPA também realizou o curso "Conversa ao Pé da Planta", com dois dias de atividades teóricas e práticas sobre agrofloresta. A Brigada Popular Florestal seguiu participando de cursos de aperfeiçoamento e arrecadando doações para equipamentos.

A EPA manteve diálogo com a Esalq/USP, promovendo reuniões e oficinas para aprimorar a organicidade do assentamento e fortalecer a agroecologia. Um curso sobre “Coleta e Produção de Sementes Florestais” também foi realizado com apoio da Iniciativa Verde/FEHIDRO.

Em 2023, a EPA organizou atividades de “Vivência Camponesa”, recebendo jovens de São Paulo e Taubaté para visitas guiadas e trocas de experiências. Além disso, houve apresentações culturais para as crianças do assentamento, com temas ambientais e infantis. Mutirões de manejo no SAF Escola foram realizados, incluindo um mutirão em parceria com o Instituto Auá para plantio de restauração na mata ciliar do Rio Paraitinga. A EPA também reafirmou seu compromisso com a bioconstrução, realizando mutirões que envolveram estudantes de arquitetura, agricultores e apoiadores da reforma agrária.

As trajetórias da Escola Ana Primavesi e do assentamento Egídio Brunetto, entre 2018 e 2023, refletem o vigor de uma comunidade engajada na construção da agroecologia, educação popular e cooperação. Mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, o assentamento continuou a avançar em áreas fundamentais e estratégicas para a plena consolidação do território. Esses esforços têm consolidado tanto a escola quanto o assentamento como espaços de resistência e aprendizado, onde a educação popular, o trabalho coletivo e a agroecologia como estratégia de produção e preservação ambiental caminham juntos.

Considerações finais

A educação desempenha um papel fundamental na transformação social, sendo a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi um exemplo claro disso. A escola serve como um espaço de resistência e formação para os sujeitos envolvidos, promovendo uma prática social que molda tanto a sociedade quanto os indivíduos. Através da educação popular, busca-se superar a lógica capitalista dominante, que limita a emancipação individual e

coletiva, oferecendo uma alternativa que valoriza a construção de uma sociedade baseada em princípios contra-hegemônicos. A escola, alinhada aos ideais do MST e do Assentamento Agroecológico Egídio Brunetto, promove valores socialistas, incentivando a solidariedade, a cooperação e o desenvolvimento sustentável.

A prática da Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi é sustentada pela organicidade e pelas articulações dentro do MST, essenciais para o planejamento e execução das atividades educativas. Diferentes setores de atuação, como educação, formação, produção, cooperação e meio ambiente, colaboram para atender às demandas da escola. A organização em núcleos de base e a comunicação eficiente entre as direções locais, regionais e estaduais do MST garantem o alinhamento das ações e a coesão das atividades. No entanto, a falta de formalização da escola e a ausência de documentos orientadores constituem desafios a serem superados para consolidar a Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi como um centro educativo e de cooperação socioambiental.

A Escola Popular de Agroecologia Ana Primavesi não é apenas um projeto educativo, mas um símbolo de resistência e de um modelo alternativo de sociedade. Sua existência e funcionamento refletem a capacidade de organização popular e autogestão escolar, demonstrando que é possível construir espaços educacionais que promovem a justiça social, a sustentabilidade e a emancipação coletiva. A escola é um exemplo concreto de como a luta pela terra e pela educação pode transformar realidades, promovendo uma agricultura mais justa e um modelo educativo comprometido com a transformação social.

Referências

BASSO, J. D; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius**

Reflectionis, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 17 set. 2024.

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: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: Formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997. P.27-47

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento**: processo histórico e chave metodológica. 2021. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CARVALHO, J. G. **Economia Agrária**. volume único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

CARVALHO, J. G; BORSATTO R. S; SANTOS, L. L. Formação de agentes populares de agroecologia. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

JACOB, L. B. *et al.* A agroecologia nos cursos de engenharia agrônoma: para além de desafios e dilemas curriculares. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, n. 1, p. 173–198, mar. 2016.

LEFF, H. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 3, n.1, jan./mar. 2002.

MÉSZÁROS, I. A. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília, DF: Ed. UnB, 2020. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos sobre historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

Educação no Campo e movimentos sociais: o Primeiro Curso de Graduação Realizado pelo PRONERA no Estado do Ceará

Moisés de Moura Sousa¹
Maria Cristina dos Santos²

Introdução

A educação é uma das coisas mais importantes na vida de uma pessoa e tem muito valor para a sociedade. Sabemos que, historicamente, os camponeses e camponesas sempre tiveram dificuldades para ter acesso às políticas educacionais, isso se dá por uma série de fatores que vêm desde muito tempo atrás, pois a grande maioria não tinha condições de estudar porque, dentre tantos outros motivos, como falta de escola perto de casa, os tempos eram difíceis, as famílias geralmente eram grandes e os filhos tinham de trabalhar para ajudar os pais no sustento da família. De certa forma, isso afetou a vida das pessoas que vivem na zona rural e causa danos até os dias atuais, pois muitas delas não tiveram a oportunidade de sequer se alfabetizarem.

Neste artigo, vamos abordar um tema importante, que é a Educação do Campo e a formação de educadores e educadoras camponeses que vivem na zona rural e que contribuem para a alfabetização da população local. A Educação do Campo se apresenta como uma proposta real para o desenvolvimento da consciência social e política de educadores e educadoras e educandos e educandas do campo. Segundo Caldart (2012, p. 259),

¹ Especialista em Educação do Campo, Universidade Federal de São Carlos, educador, E-mail: moisesmourasousa@gmail.com

² Doutora em Educação – Unicamp, professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSCar, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

“a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Assim, os movimentos sociais têm um papel muito importante na luta por Educação do Campo e tem contribuído bastante no processo de escolarização e formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Brasil.

O termo Educação do Campo aparece no cenário histórico do Brasil puxado pelos movimentos sociais camponeses, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e constitui-se de ações politizadoras, contribuindo com o desenvolvimento da consciência social e política. Caldart (2012) afirma que o protagonismo dos movimentos sociais camponeses na origem da Educação do Campo ajuda a puxar o fio de nexos estruturantes dessa “experiência” e ajuda na compreensão do que essencialmente ela é, com “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

Nesse contexto, iremos falar sobre o Programa de Educação na Reforma Agrária e sobre o primeiro curso de formação superior realizado pelo programa no estado do Ceará, falar sobre a importância da realização desse primeiro curso de formação de educadores e educadoras, que foi chamado de “Pedagogia da Terra”.

Temos como objetivo reafirmar a importância do Programa de Educação na Reforma Agrária e da parceria com a universidade pública; estudar a proposta metodológica do curso e conversar com educandos e educandas sobre a realização do curso e observar as possibilidades trazidas por ele para educadores e educadoras, observando quem está no magistério atualmente e o que melhorou na prática cotidiana da pessoa com o curso.

O presente trabalho será realizado por meio de uma pesquisa documental, onde iremos selecionar documentos orientadores, artigos, textos, livros e outros que falem sobre o tema. Vamos selecionar os documentos tomando como base as palavras-chave: Educação do Campo; formação de professores; Pedagogia da Terra

e movimentos sociais. Pretendemos também, ao longo do trabalho, conversar e fazer entrevistas com alguns educadores e educadoras que contribuíram com a realização do curso, com alguns educandos e educandas que concluíram a formação e com representantes dos movimentos sociais que ajudaram na construção do curso.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é fruto da luta e discussão dos movimentos sociais do campo e pode-se afirmar que sua criação teve início no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que foi realizado em Brasília/DF, de 28 a 31 de julho de 1997, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Durante o encontro, os participantes aprovaram o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, reafirmando a importância da educação com 14 pontos que consideramos importante destacar:

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões do nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
10. Entendemos que para participar da construção dessa nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta por reforma agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação na nova sociedade que já começamos a construir (Documentos preparatórios ao II ENERA, 2014).

Além das organizações apontadas acima, estiveram presentes convidados das universidades, reforçando as discussões que culminaram na criação do PRONERA em 1998. Já dizia Paulo Freire (1996) que a educação por si só não transforma a sociedade, porém, a sociedade também não muda sem educação. Por isso, se fazem necessárias as parcerias para, juntos, construirmos uma educação de qualidade, fazendo acontecer na prática o que se diz em teoria, como afirma Paulo Freire.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 33).

É por meio da educação e das oportunidades que se tem que as pessoas conseguem melhorar de vida e, conseqüentemente, melhorar a sociedade, pois, segundo Florestan Fernandes (1993, p. 25), “a grandeza de um homem se define por sua imaginação, e sem educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo” (apud Machado, 2012, p. 38).

A Educação do Campo é resultado das diversas mobilizações e pressão dos movimentos sociais e, hoje, é uma das mais importantes conquistas sociais e políticas no campo do direito à educação da população do campo, que, historicamente, teve uma educação de segunda categoria ofertada pelo poder público. A educação do campo envolve todos os níveis e modalidades da educação escolar brasileira, indo desde a creche à pós-graduação, e

defende o direito da permanência da escola no lugar onde as pessoas vivem, pois, quando são deslocadas de suas comunidades, elas podem perder suas raízes culturais.

Depois de tantas discussões, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998. No ano de 2023, completou 25 anos de existência e, ao longo desses anos, tem contribuído com a alfabetização e escolarização de muitos jovens e adultos, bem como também com a formação superior de muitos camponeses e camponesas com os cursos de graduação e pós-graduação. Nos últimos anos, principalmente após o golpe que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016), o Brasil tem sido governado por políticos ligados à extrema direita (2016-2022), que atacam e destroem as políticas sociais e os direitos dos trabalhadores. Um desses ataques foi ao PRONERA, que passou por muitas dificuldades, porém, demonstra sua força e, mesmo com os vários desafios que tem, funciona até hoje.

O MST, no seu percurso histórico tem denunciado o Estado brasileiro por sua ineficácia no tocante a situação das políticas públicas educacionais dirigidas ao povo camponês. O Movimento tem apresentado à sociedade um projeto alternativo de educação apontando para uma perspectiva transformadora, e isso tem incomodado a elite brasileira (Mariano, 2008, p. 21).

Há um descaso por parte do Estado em relação às políticas públicas educacionais voltadas para a escolarização de homens e mulheres do campo, por isso os movimentos sociais do campo têm batalhado ao longo dos anos por essa forma de educação que é a Educação do Campo e, com muita luta, conquistaram e mantêm a existência do PRONERA. Esse programa, dentro das suas ações, possibilita o direito à população do campo no que diz respeito ao acesso à oportunidade de estudar e fazer um curso de nível superior, que faz toda a diferença na vida de quem pode fazê-lo, pois o acesso à educação de qualidade e às políticas públicas é

muito importante para o desenvolvimento da população brasileira, a do campo principalmente.

A luta por educação no MST deu-se a partir da compreensão de que lutar por terra não era o suficiente para garantir a dignidade dos acampados e assentados, o analfabetismo e o semianalfabetismo era um entrave para a luta que carecia de conhecimentos das letras (Mariano, 2008, p. 22).

O PRONERA é um programa muito importante e possibilita ao público camponês e beneficiário da reforma agrária a oportunidade de estudar, principalmente os jovens e adultos que muitas vezes não tiveram essa oportunidade no passado, pois, para a maioria deles, foi negado o acesso à educação por diversos motivos, dentre eles, a falta de escolas no campo, de transporte e de condições de acesso e permanência. Essa realidade também se apresenta em vários municípios do estado do Ceará.

Assim como o MST foi forjado na luta, a educação é resultado das experiências coletivas que pedagogicamente têm influenciado um novo jeito de ver os processos que transformam ou que contribuem para a formação de homens e mulheres na sociedade e mais especificamente os camponeses da reforma agrária que forjam na resistência sua condição histórica (Mariano, 2008, p. 23).

O PRONERA é muito importante para as famílias que moram no campo, pois proporciona a camponeses(as) e seus(suas) filhos(as) uma oportunidade de estudarem e se formarem para contribuir com o seu desenvolvimento pessoal, da sua família e das suas comunidades na busca por uma vida digna, com seus direitos assegurados em todas as áreas e, de modo particular, na da educação.

No Ceará, o PRONERA vem, desde 1998, desenvolvendo ações educativas diversificadas que incorporam saberes e outros elementos da realidade sócio-político e cultural dos assentamentos. São cursos de escolarização na educação básica e de formação

profissionalizante em nível médio e superior em várias áreas. O primeiro projeto desenvolvido no estado voltou-se para a alfabetização e escolarização de quase 9.000 assentados, demanda encaminhada a três universidades públicas que, organizadamente, participaram do trabalho: a Universidade Federal do Ceará - UFC, e as universidades estaduais Vale do Acaraú - UVA e Universidade Estadual do Ceará - UECE (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 5).

Depois, os movimentos sociais continuaram na luta pela ampliação do programa e pela criação de novos cursos em diversas áreas que atendessem aos anseios da população do campo, entendendo a necessidade e importância do mesmo.

Para o MST, a educação deve ter como um dos princípios a transformação dos sujeitos e a construção de uma nova consciência, baseada num projeto social e político de mudanças e resgate de uma sociedade onde todos que labutam cotidianamente possam de fato ter vida digna. Uma dignidade onde os valores humanos extrapolam a lógica de exploração determinada pelo capital (Mariano, 2008, p. 24).

Os desafios são grandes, mas sempre se pode sonhar e lutar para construir uma sociedade justa e igualitária, que cultive valores humanistas como o respeito, a solidariedade, o companheirismo, a valorização do ser humano, dando importância ao que se é e não ao que se tem. Os(as) educadores(as) devem estar comprometidos(as) com a realidade histórica da população, com a busca de direitos individuais e coletivos, construindo uma escola com os trabalhadores de modo que eles sejam parte integrante do todo, formando sujeitos críticos e conscientes que sejam capazes de refletir sobre sua realidade e intervir nela construindo um novo projeto de campo e sociedade.

A construção do curso, promet e envolvidos

A política de reforma agrária no Ceará teve um avanço significativo entre as décadas de 1980 e 2000, em virtude do

acirramento dos conflitos no campo e do assassinato de trabalhadores(as) do campo que lutavam pelo acesso à terra em várias regiões do estado. A chegada do MST, em 1989, contribuiu para a organização dos camponeses na luta por seus direitos de acesso à terra, moradia, crédito, educação, saúde e outros.

No início da implantação dos assentamentos, observou-se que a maioria das pessoas que compareciam para se cadastrar nos projetos de assentamentos não sabia ler e escrever e tinha muita dificuldade para assinar o nome, o que chamou a atenção das lideranças. Foi então que os coordenadores começaram a se organizar e a pautar cursos de alfabetização e escolarização dos trabalhadores do campo, e, com isso, percebeu-se a necessidade de ter pessoas formadas nos assentamentos para alfabetizar os(as) agricultores(as). Porém, nessa época, não havia pessoas formadas com nível superior nas áreas e quem possuía um pouco mais de estudo tinha concluído apenas o primeiro grau. Esses fatos serviram como um impulso ao MST para se organizar e reivindicar a formação escolar para os(as) educadores(as) das áreas de reforma agrária junto aos órgãos competentes.

Foi assim que surgiu o curso de Licenciatura em Pedagogia, pensado inicialmente pelos movimentos sociais para formar uma parcela da população camponesa que trabalha com a educação de crianças, jovens e adultos nas diversas comunidades, acampamentos e assentamentos.

A Pedagogia da Terra, na UFC, vem para atender a demanda das escolas dos assentamentos que, mesmo funcionando precariamente, há um número de educadores(as) sem formação, ou vindo de outras comunidades ou zona urbana, sem vínculo com a realidade dos assentamentos (Mariano, 2008, p. 29).

O setor estadual de educação do MST, preocupado com a formação dos(as) educadores(as), reivindicou esse curso junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do PRONERA, e buscou parceria com as universidades

públicas para sua realização. Formou-se uma parceria entre MST, INCRA e a Universidade Federal do Ceará (UFC) para a construção da Proposta Metodológica e realização do curso:

Operacionalizado através de uma gestão tripartite – INCRA, Universidades e Movimentos Sociais – esse modelo de gestão de base participativa visa contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania das famílias, considerando e permitindo a criação de uma identidade cultural e social própria do assentado (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 5).

Com essa parceria formada entre essas três organizações, o curso foi realizado e, ao todo, ofereceu mais de 100 vagas e teve a participação de educandos(as) de vários estados do Nordeste, conforme vemos:

Nesse contexto, a Faculdade de Educação da UFC realiza, entre 2004 e 2009, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Pedagogia da Terra), em parceria com o MST e o INCRA, através do PRONERA, oferecendo 110 vagas para estudantes de áreas de reforma agrária, dos Estados do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba, que estivessem em exercício em atividades educacionais (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 6).

O curso foi proposto pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para atender a uma demanda importante dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, conforme vemos a seguir:

Este curso vem atender à demanda apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através do seu setor de educação, visando, com a formação de professores, garantir o acesso da população do campo, nas áreas de assentamentos, a uma educação de qualidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta demanda reorienta o papel da universidade, espaço oficial da produção/formação dos profissionais da educação, bem como

reafirma seu compromisso político-pedagógico com a melhoria da educação do campo (Minuta do curso, 2004).

A formação continuada de educadoras e educadores sempre foi um desafio para as organizações sociais. Quando se consegue fazer parcerias dessa envergadura, sobretudo com os objetivos de formação dos educadores do campo voltados para a prática local, é muito importante. Principalmente quando as instituições dividem as tarefas e assumem compromissos e, nessa divisão de tarefas, coube à Universidade Federal do Ceará

elaborar e executar o projeto educacional de acordo com as normas acadêmicas e definições entre os parceiros; selecionar os/as candidatos/as, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela instituição e parceiros; selecionar, capacitar e habilitar os coordenadores locais a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do programa; acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes, propondo novas estratégias quando necessário; organizar o quadro docente responsável pelas unidades curriculares de cada etapa; aplicar os recursos de acordo com o previsto no plano de trabalho e no projeto; estabelecer outras parcerias necessárias à execução do projeto, juntamente com o INCRA/CE e o MST (Minuta do curso, 2004).

Quanto ao INCRA coube,

Garantir a liberação e acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o Plano de Trabalho do Projeto. Caberá ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Mobilizar os candidatos/as interessados em participar do processo seletivo; participar dos processos de coordenação, reflexão e avaliação do Projeto. Compreendemos que a Reforma Agrária é um processo que além de romper as “cercas do latifúndio”, pretende romper outras cercas, entre as quais a do acesso ao saber. Esse desafio passa pela construção de alternativas educacionais comprometidas com o contexto do semi-árido e com os movimentos sociais do campo (Minuta do curso, 2004).

Esse curso é muito importante para os movimentos sociais e para os beneficiários diretos e indiretos do mesmo, porém, sua construção e execução não foram fáceis e demorou muito até sua execução, como afirma Mariano.

Ao longo de quatro anos, entre 2000 e 2004, foram necessárias muitas articulações, reuniões e audiências para que a UFC, na sua Faculdade de Educação - FAGED assumisse o Curso, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. O Projeto passou por aprovação de três departamentos (Fundamentos da Educação; Teoria e Prática do Ensino e Estudos Especializados) e pelo Conselho Departamental da FAGED. Foi também submetido à aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e analisado pela Câmara de Graduação que sugeriu novas alterações. Estas foram feitas e retornou novamente à Câmara para análise e emissão de parecer do Conselho para aprovação do Projeto (Mariano, 2016, p. 31).

Depois de muitas reuniões e discussões, o projeto do curso foi concluído e aprovado em 2004. A proposta pedagógica e metodológica do curso fundamentou-se nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que estava em discussão naquele tempo, com três modalidades de práticas educativas, conforme vemos a seguir:

A primeira é vista como um instrumento de integração do estudante com a sua realidade social e econômica. Com esse objetivo, o curso propõe uma formação dos sujeitos voltada para a compreensão e o desenvolvimento de processos formais e informais numa prática capaz de considerar os valores, costumes, ideias e sentimentos bem como a pluralidade das manifestações culturais e a diversidade dos sujeitos que constituem o campo. Essa formação proporciona uma visão ampla e plural do mundo a partir do seu próprio espaço de educação, na medida em que essa prática educativa afirma o contexto histórico e valoriza as suas raízes.

A segunda modalidade da proposta do projeto é desenvolver a formação de profissionais capazes de executar uma prática pedagógica fundamentada na pesquisa e execução de projetos

pedagógicos que respondem à demanda da sua localidade. A formação do educador pesquisador assume grande relevância na atualidade quando existe a intencionalidade implícita de nortear e preparar sujeitos da ação educativa para a compreensão do real, tendo em vista as necessidades dos próprios assentamentos rurais em conhecer e planejar o aproveitamento das suas potencialidades na construção de um projeto de desenvolvimento para o campo.

A terceira modalidade são os estágios em unidades educacionais que irão proporcionar a observação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas e unidades educacionais onde os estudantes têm a possibilidade de refletir sobre os diferentes projetos pedagógicos em andamento, nos espaços dos assentamentos e nos territórios onde se acham inseridos. O currículo desenvolvido e as metodologias de ensino apontam para sua adequação à proposta teórico-metodológica do projeto que contempla uma educação contextualizada, que é universal; delimitando sua especificidade e não suas fronteiras territoriais (Universidade Federal do Ceará-UFC, 2004).

O curso trazia na sua proposta metodológica um formato que é muito importante na educação do campo, que é o regime de alternância com várias etapas e períodos de aula no “tempo escola” na universidade e períodos de aula no “tempo comunidade” em casa:

O curso foi organizado em oito etapas semestrais, em regime de alternância, com duas formas de atuação, ou tempos educativos, em cada etapa: Tempo Universidade (presencial) e Tempo Comunidade (à distância), totalizando 3.195 horas/aulas ao longo de quatro anos. Cada semestre tinha, em média, 400 horas/aulas, sendo 60% destas no Tempo Universidade e 40% no Tempo Comunidade (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 7).

Sobre o regime de alternância, vemos o que afirma Mariano (2008).

Uma das características do curso Pedagogia da Terra é a alternância intercalando o tempo escola (corresponde a 60% das horas/aula), previsto para cada semestre, onde os educandos participam de

forma ativa e direta dos tempos educativos (aula, oficinas, seminários, organização interna...). O tempo comunidade (corresponde a 40% das horas/aulas), é um período em que os educandos, ao retornar aos assentamentos, põem em prática os trabalhos demandados pelo curso fazendo a dialogicidade entre a prática e a teoria (Mariano, 2008, p. 32).

É importante destacar que, durante o chamado tempo comunidade, os(as) educandos(as) eram acompanhados(as) por coordenadores com formação na área de educação popular e movimentos sociais, selecionados previamente pela UFC e alguns indicados pelo MST.

Como o curso demorou muito a começar, teve alteração na quantidade de participantes:

A demanda inicial dos educadores e educadoras do campo enviada à Universidade ao final dos quatro anos teve modificações, pela demora, muitos dos nomes inscritos haviam desistido da espera, alguns conseguiram ingressar em cursos universitários, outros estavam trabalhando e alguns tinham migrado em busca de trabalho nas capitais e nos estados da Paraíba e Piauí haviam desistido. Houve mobilização para novos nomes e a inclusão do Estado do Maranhão e de algumas organizações de trabalhadores do campo: duas vagas para o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, uma vaga para a Comissão Pastoral da Terra - CPT e oito vagas para o Conselho Indígena de Poranga - CIPO (Mariano, 2008, p. 33).

A maioria das pessoas que fizeram o curso “Pedagogia da Terra” eram educadores e educadoras que já lecionaram e contribuíam com a Educação das suas comunidades nos seus estados.

Considerando que a maioria dos educandos já se encontrava em atividade docente em unidades escolares, essa modalidade possibilitava a conciliação entre o estudo e o trabalho, uma vez que o Tempo Universidade concentrava-se de modo intensivo durante os períodos de férias escolares. Durante esse período, os estudantes permaneciam em Fortaleza, com uma rotina diária de atividades

incluindo aulas; estudo individual e em grupos; e atividades complementares (seminários, oficinas, atividades artístico-culturais e participação em eventos acadêmicos, políticos e culturais de interesse do curso); além de destinar parte do tempo para os processos de organização coletiva da turma. Durante o Tempo Comunidade, realizavam atividades de aprofundamento de estudos, pesquisa e práticas educativas dirigidas, organizados em grupos por proximidade territorial, com uma média de dez estudantes por grupo. Cada grupo, por sua vez, era acompanhado por um monitor já graduado ou estudante dos últimos semestres do curso de pedagogia, que participavam das atividades durante o Tempo Universidade, compartilhando atribuições de coordenação junto às turmas e acompanhavam as atividades durante o Tempo Comunidade, a partir de uma agenda com encontros dos grupos nas comunidades e de visitas e orientações individuais. Essa dinâmica constituiu-se numa interessante estratégia pedagógica de articulação da formação teórica com a prática, proporcionando um permanente exercício reflexivo sobre as próprias práticas educativas dos educandos e o vínculo do estudo com a realidade concreta e os desafios específicos da educação do campo (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 7).

O projeto pedagógico do curso teve como base o currículo regular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC, fazendo uma contextualização de conteúdos a partir das particularidades do campo. A temática de estudo do curso foi organizada em quatro eixos, sendo eles: Educação nas Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos; Sociedade, Educação e Cultura; Conhecimento e Educação; e Pesquisa em Educação e Prática Docente.

Esse curso foi e é uma conquista importante da luta do setor de educação do MST do Ceará.

O Curso de Pedagogia da Terra do Ceará é a concretização de uma luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, demandada por seu Setor de Educação, sendo executado numa parceria entre a Universidade Federal do Ceará - UFC, a Superintendência Regional do Instituto de Colonização e Reforma Agrária do Estado do Ceará – INCRA/CE e o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/CE, com financiamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. (Mariano, 2008, p. 30).

A efetivação desse curso na prática só foi possível graças ao envolvimento de muitas pessoas comprometidas com o projeto de educação da classe trabalhadora, entre eles, os militantes dos movimentos sociais, educadores e educadoras da UFC, representantes das instituições parceiras, como o INCRA, a universidade e os educandos que se deslocaram de suas residências para estudarem.

A forma metodológica com que o curso foi conduzido teve uma grande importância por possibilitar a aproximação dos processos teóricos com os práticos em vários sentidos e ocasiões, seja de estudo, estágio, formação, como também de luta concreta pela conquista do curso e das condições objetivas para sua manutenção e conclusão. Mesmo sendo reconhecida e muito importante a parceria com a universidade, e como o curso envolve diferentes interesses, é natural que tenha algumas discordâncias e discussões durante o processo. Nem todos os momentos são flores e, já no começo, a turma enfrentou alguns problemas, conforme coloca Mariano (2008):

o curso Pedagogia da Terra foi marcado por resistência e muitas lutas dentro e fora dos espaços da UFC, em algumas ocasiões ocupamos o INCRA para liberação de recursos, em outros momentos nos somamos aos educandos(as) do curso de magistério da Terra, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, projeto também financiado pelo PRONERA (Mariano, 2008, p. 35).

Sobre espaço de alojamento e cozinha, continua Mariano:

após uma semana, tivemos que deixar o Campus e mudar o alojamento para a FACED, onde foram adaptadas algumas salas para alojamento, dormia-se em colchonetes, fizemos adaptação de banheiros e o DCE de Educação Física cedeu o espaço para

improvisarmos uma cozinha, que teve de imediato a visita da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretora do Restaurante Universitário, que consideraram o local inadequado, pois fazíamos as refeições em baixo das árvores (Mariano, 2008, p. 34).

Certamente a metodologia utilizada contribuiu muito na formação dos cursistas em vários níveis, sejam educacionais, sociais, políticos, organizativos e outros. Contribuiu também para o sucesso do curso em quantidade de concluintes, tendo em vista a metodologia e as condições garantidas, dentre elas, vale destacar aqui, o espaço da ciranda infantil, que facilitou a permanência das educandas que eram mães e colaborou para o menor número de evasão no curso.

Sabe-se que o trânsito de crianças na comunidade acadêmica incomoda e causa estranhamento, mas a importância de se garantir que muitas mulheres-mães tenham garantias de concluir seus cursos é uma bandeira que o movimento tem garantido ao longo da sua luta por educação (Mariano, 2008, p. 35).

Vemos a mudança significativa na vida das pessoas após a conclusão do curso, a melhoria da qualificação para o trabalho profissional docente, político, social e orgânico, pois possibilitou a visão das coisas do mundo por uma outra ótica. A maioria das pessoas entrevistadas está trabalhando com a educação atualmente, as que não estão por algum problema, mas contribuíram em outros momentos.

A maioria das pessoas que moram no campo, nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária passou por muitas dificuldades, pois elas não tinham acesso à educação nas suas comunidades. São muitos os relatos que comprovam a dificuldade e até a humilhação que às vezes as pessoas do campo estavam sujeitas a viver e que, na maioria das vezes, não tinham outra escolha, tendo que aceitar tais condições para se deslocar para estudar na cidade e ter um lar para morar.

Com o passar dos anos e com o surgimento de organizações que lutam por seus direitos, dentre eles, o acesso à educação, que tem possibilitado o acesso a outros espaços importantes da sociedade, pois, sem ela, certamente as outras coisas não seriam possíveis. Nesse contexto, a política de educação na reforma agrária é muito importante, urgente e necessária, pois quando as pessoas têm acesso à educação, elas se libertam da opressão e começam a dar um rumo diferente às suas vidas, buscando apoio, construindo e reivindicando outras políticas públicas com mais eficácia.

O PRONERA cumpre um papel muito importante na escolarização e formação das pessoas do campo brasileiro, porém, muitas ainda não conseguiram ter acesso ao programa. Fazendo um recorte do chão onde pisamos, podemos perceber essa realidade, pois, dos assentamentos existentes no município, são poucas as pessoas que fizeram um curso de formação superior pelo PRONERA. Apesar do número de beneficiários ser pequeno quando falamos na formação superior, podemos encontrar várias experiências positivas de alfabetização e escolarização nos assentamentos durante o tempo de existência do PRONERA.

Considerações finais

Ao concluir a pesquisa e este trabalho de conclusão de curso, percebemos a importância que o curso “Pedagogia da Terra” teve e tem para as pessoas que tiveram a oportunidade de fazê-lo. Mesmo observando algumas dificuldades e desafios, podemos constatar que ele cumpriu sua função por tudo o que foi feito, pelo seu processo de construção, condução e execução pelos entes envolvidos, bem como também pelo que foi proposto nos seus objetivos, que tinha a ver com a intervenção na realidade concreta, pelo tempo escola, tempo comunidade, estágios, fortalecendo o vínculo com a educação do campo (Mariano, 2008, p. 36).

Essas pessoas melhoraram a sua atuação, seja na educação formal ou informal, e qualificaram sua participação nas suas comunidades e organizações, possibilitando um avanço político

organizativo, pois a experiência adquirida no curso contribui pra isso, por ter uma gestão democrática e participativa com coordenador geral, coordenadores pedagógicos, assessoria pedagógica e secretaria, grupo de coordenadores locais e apoio administrativo. Além disso, contou com cinco coordenadores locais, dois nomes indicados por seus núcleos de base e, entre estes, dois que compõem a coordenação geral da turma (Mariano, 2008, p. 34).

Segundo conversas que tivemos com educandos e pessoas que contribuíram para a efetivação do curso, ele foi proposto inicialmente para 110 pessoas que passaram no vestibular, porém, o curso começou com 106 pessoas, dessas 88 concluíram, tendo um número muito bom de aproveitamento. Até aquela data da realização do curso, foi o que teve menos evasão na universidade (Brito; Molina; Silva, 2016, p. 8).

É importante que essa política tenha uma continuidade e que possa beneficiar mais pessoas que moram no campo, pois, às vezes, elas só precisam de uma oportunidade para estudar e melhorar suas vidas no lugar onde vivem. O campo é um lugar muito bom para se morar, precisa de investimento e de políticas públicas, pois, durante muito tempo, foi esquecido pelas elites políticas.

Ao concretizar essa atividade, podemos afirmar que ela foi muito agradável. Apesar de ter conversado somente com uma parte das pessoas que cursaram a “Pedagogia da Terra”, fui bem atendido pelas pessoas, o diálogo e a entrevista foram muito prazerosos, talvez por se tratar de um tema importante do qual gosto muito. Foi bom conhecer a realidade das pessoas e estudar algumas produções sobre o tema.

Mesmo com os avanços na primeira década do século XXI, a população do campo ainda enfrenta algumas dificuldades para estudar e ter uma formação de qualidade, que possibilite uma visão crítica e forneça subsídios para a construção de novas perspectivas de vida no mundo, no e para o campo, bem como para toda a sociedade de modo geral.

Consideramos que esse trabalho é muito importante para o público camponês, principalmente para os beneficiários da reforma

agrária, por trazer à tona alguns fatos e questionamentos importantes, ao mesmo tempo em que constatamos uma experiência positiva de educação que é a formação de educadores(as) do campo. Sabemos os limites que temos, mas esperamos que esse trabalho possa contribuir para o entendimento da importância do referido curso, bem como do PRONERA, para a população do campo, a partir da constatação da melhoria de vida das pessoas e das comunidades envolvidas, e que ele possa incentivar outras pessoas a se organizarem e a lutarem por seus direitos.

Referências

BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº 12. **Edição Especial MST**. São Paulo: Expressão Popular 2014.

BRITO, Célia; MOLINA, Monica; SILVA, Paulo Roberto. **A licenciatura em Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Ceará: estratégias político-pedagógicas na formação do educador do campo**. Fortaleza, 2016.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª Edição. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia GO.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

MACHADO, Otavio Luiz. **Educação e Constituinte de 1988: a participação popular nos quadros da democracia da nova República e a reflexão de Florestan Fernandes**. Frutal: Prospectiva, 2012.

MARIANO, Vera Lucia Alves. **A Experiência do Curso Pedagogia da Terra no Ceará**. Fortaleza: 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC. **Projeto Pedagógico**. Fortaleza: UFC, 2004.

Desafios e perspectivas para a efetivação da Educação do Campo na escola Maria Elisbânia dos Santos, Caetanos de Cima/Amontada-CE

Glaucimar Santos da Silva¹
Elianeide Nascimento Lima²

Introdução

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino diferenciada, pautada nos saberes e fazeres populares. Sua base está no chão das comunidades, nas vivências, nos costumes, nas crenças e nas relações ancestrais. Em suas práticas, valorizam-se inteiramente as diversas formas de saberes, apresentando uma relação de igualdade entre todos(as), e, portanto, dando ênfase ao reconhecimento e pertencimento da história de cada indivíduo. Nessa prática, nenhum saber deve ser inferiorizado, pois os saberes se constituem em diferentes espaços e se dão de diversas formas. Nessa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2011) nos dizem que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, suas identidades, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançando no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

¹ Formação: Letras com habilitação em inglês Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú Cargo: Professora/Educadora. E-mail: glaucimarsilva00@gmail.com

² Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social do UNICEP. Professora Formadora no programa Escola da Terra São Paulo. elianeidenl@gmail.com

De acordo com os autores, a escola não deve ser lugar de bloqueios, necessariamente precisa ser um lugar onde seja possível apresentar a amplitude do mundo, possibilitando ao(à) educando(a) um leque de conhecimento, valorizando o que trazem de saberes que podem ser partilhados. Vale salientar que a Educação do Campo, em sua essência, não pretende criar bloqueios aos horizontes das crianças, jovens e adolescentes, restringindo-os apenas ao campo, definindo desde cedo o que cada um deve ser, e que lugar deve ocupar na sociedade, pelo contrário, tem a função de criar oportunidades para cada um, ampliando seus horizontes a partir de uma educação contextualizada.

Nessa perspectiva de construção de uma educação que pudesse abraçar os diversos sujeitos do campo, bem como suas especificidades, é que os movimentos sociais do campo se organizam e exigem uma educação de qualidade, dentro das particularidades do povo camponês, tendo em vista que o modelo convencional, baseado no estado burguês, é uma educação que consequentemente não serve para o povo do campo. Segundo Santos e Araújo (2015, p. 122):

No território brasileiro a Educação do Campo surgiu das necessidades vivenciadas pela classe trabalhadora camponesa e tem como grande referência a organização social e política dos movimentos sociais ligados ao campesinato. A proposta de educação forjada por esses sujeitos está pautada em uma concepção de sociedade e de desenvolvimento que diverge e se opõe à concepção do paradigma capitalista.

A educação como direito foi, por muito tempo, negada às classes menos favorecidas, deixando-as de fora dos processos educacionais, e, mesmo quando passou a ser ofertada, estava longe de alcançar as necessidades da população do campo, pois não havia um olhar específico de valorização desses sujeitos.

A luta por uma educação diferenciada, que pudesse abranger os diversos setores culturais, sociais, religiosos, socioambientais e econômicos existentes no assentamento Sabiaguaba, especificamente na comunidade de Caetanos de Cima, vem de um

processo de quase 22 anos de lutas, quando a comunidade passou a compreender que a educação ofertada pelo Estado vinha em desconformidade às peculiaridades da comunidade. A educação almejada precisava ser diferente, dialogando com fazeres comunitários e respeitando o conhecimento de cada um. Na prática, esse modelo já acontecia, necessitando apenas da legalização municipal.

Durante quase 22 anos de luta e persistência, a Escola de Educação do Campo Maria Elisbânia dos Santos se manteve firme na construção de seu projeto, e, ainda sem esse reconhecimento legal, firmava-se e reafirmava-se como Educação do Campo sempre que necessitava, como se faz até hoje. Suas práticas nunca fugiram de tal modalidade.

Dessa forma, reafirma-se a missão da escola, que é possibilitar a formação de cidadãos e cidadãs críticos, responsáveis, solidários, participativos, capazes de interagir com o meio em que vivem, proporcionando, melhoria da qualidade de vida, garantindo sua auto sustentabilidade (PPP, 2022, p. 15).

A princípio, a pesquisa que originou este trabalho foi pensada exclusivamente com o intuito de conhecer apenas os principais desafios enfrentados no processo de legalização da E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos como modalidade de Educação do Campo. Contudo, surgiu a necessidade de investigar as perspectivas existentes, tendo em vista ser um sonho coletivo. O tema gera curiosidade. Foram muitos anos de luta, de enfrentamento, para que essa conquista pudesse acontecer. Com efeito, geram-se expectativas para o povo caetanense e para a própria associação comunitária.

Assim, o presente trabalho teve por objetivo: identificar os principais desafios encontrados ao longo dos anos no processo de luta para a efetivação da E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos; perceber as estratégias tomadas para a continuidade desse processo; verificar o que ainda falta, o que ainda é negado a essa escola.

Para tanto, foi feita uma análise de documento, como o Projeto Político-Pedagógico da referida escola, bem como foi organizado um questionário para três representantes de cada setor: associação, educadoras, pais e gestão escolar da E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos. O questionário foi aplicado em momentos diferentes, de acordo com o tempo disponível daqueles(as) que se dispuseram a contribuir.

Dessa forma, segue uma leitura, ou melhor, um mergulho no tempo, na historicidade apresentada neste material. A primeira seção aborda a Educação do Campo e seus fundamentos históricos e legais, trazendo um levantamento desde as primeiras organizações para a conquista desse direito em nível nacional até a atualidade. Na segunda seção, nos aprofundamos nos aspectos históricos do assentamento Sabiaguaba, bem como o processo educacional na comunidade de Caetanos de Cima, desde as primeiras práticas educativas até a legalização. A terceira seção consiste na análise de dados coletados a partir dos questionários aplicados.

Educação do campo: fundamentos históricos e legais

Ao longo dos anos, muito foi negado às classes menos favorecidas, entre elas o povo do campo. As práticas educacionais pensadas pelo estado burguês sempre aconteceram de maneira excludente e preconceituosa, deixando de fora aqueles(as) que não se encaixavam nos padrões ofertados, tendo em vista que todo processo educacional foi pensado e baseado na realidade burguesa, jamais na população do campo. O modelo de educação direcionada ao camponês e à camponesa nunca foi condizente com a realidade, deixando então uma grande lacuna a ser preenchida, permitindo que esse espaço fosse desacreditado por todos, já que não existiam políticas voltadas para esse povo. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11):

O debate da relação “campo-cidade” perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continua majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como um lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas, consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira, esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implantada no país.

Partindo desse pressuposto, que foi disseminado nas últimas décadas, o discurso de que o campo é um lugar atrasado, sem muitas perspectivas para construção de uma vida melhor. Foi alimentado na cabeça do homem e da mulher do campo que migrar para a cidade era a melhor opção, as oportunidades eram muito mais amplas, as chances de ter uma vida diferente eram muito maiores. Nesse sentido, o pouco de escolaridade que era ofertado, e quando era ofertado, tinha uma única intenção, levar a população do meio rural para servir de mão de obra barata nos grandes centros, servindo e fortalecendo assim ao capitalismo. No entanto, Rossato e Praxedes (2015, p. 14) nos dizem que:

A educação escolar não pode ser um instrumento apenas de capacitação para o trabalho, para a busca de objetivos empresariais ou metas governamentais, mas sim um conjunto de relações sociais que possibilite a formação dos seres humanos em suas dimensões cultural, social, afetiva, cognitiva, profissional e de participação política.

Contudo, nenhuma dessas especificidades foram levadas em consideração, e estando a população do meio rural desassistida de todas as políticas públicas possíveis, vendo o campo sem nenhuma estrutura e investimento, a perspectiva era a migração, abandonado seu lugar de origem na busca por qualidade de vida. Porém, não era isso que encontravam nos meios urbanos, e, apesar disso, o êxodo rural aumentou bastante, acarretando grandes problemas ao meio rural. Santos Neto e Bezerra (2011, p. 99) nos dizem que:

Os movimentos sociais que defendem um projeto de educação para o campo acreditam que com uma educação adequada ao meio rural os problemas decorrentes do êxodo rural poderiam ser solucionados, pois o grande objetivo desses movimentos sempre foi melhorar as condições de vida da comunidade. Estes movimentos, dentre eles o MST, dizem acreditar que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada para o meio urbano e que acaba por contribuir para a não fixação do trabalhador no meio rural. Para resolver estes problemas, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade do campo.

Nesse sentido, os movimentos sociais iniciam as lutas por uma educação igualitária, uma educação em que o povo camponês também pudesse ser beneficiado, em que seus costumes, crenças, religião e sua história em geral pudessem ser viabilizados e respeitados, uma educação acolhedora, ciente da importância de todos esses processos.

É importante destacarmos que os primeiros passos no processo de construção da Educação do Campo surgem, ainda de maneira tímida, logo após o período da ditadura militar. Essa educação, até então conhecida como educação rural, começa a dar espaço para algo mais sólido e amplo, que posteriormente é chamada de Educação do Campo. Após esse doloroso período vivenciado pela sociedade brasileira, busca-se uma redemocratização da educação no país. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estiveram e continuam na linha de frente desse processo educacional, na esperança de uma educação de qualidade, que pudesse abraçar as necessidades do povo camponês (Rossato; Praxedes, 2015).

Após esse período histórico que o povo brasileiro viveu, sentiu-se a necessidade da construção de uma nova história, que pudesse mudar a realidade da população camponesa, apresentar novas possibilidades e reconhecimento dos potenciais locais. No entanto, é sabido que só se constroi um novo amanhã, só se promove mudanças na sociedade com a promoção de educação de

qualidade que caiba dentro da realidade de cada sujeito, entendendo as especificidades existentes. De acordo com Rossato e Praxedes (2015, p. 37):

O processo histórico de construção da “Educação do Campo” se viu legalmente refletido na promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito e o respeito às singularidades culturais e regionais, dispondo como objetivo fundamental do país (entre outros) “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV).

A Constituição Federal de 1988 garante a todo cidadão brasileiro o direito e o dever de estudar. Em seus artigos 205 e 206, garante:

Art 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 2016).

É notável que a teoria exposta na lei não condiga com a prática vivenciada. O direito apresentado na Constituição Federal nem sempre nos foi dado espontaneamente, contudo “(...) os avanços e reivindicações históricas presentes na Constituição de 1988 e na LDB contribuíram para o acúmulo de forças e fortalecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação” (SANTOS, 2017, p. 214). Para a concretização desse direito, foram necessárias a organização dos movimentos sociais e a luta das classes menos favorecidas, e somente através das lutas é que se efetiva o que foi apresentado na lei, que gradativamente passa a acontecer. Segundo Santos (2017, p. 213):

Com a aprovação da Constituição de 1988, e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campestre. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, Lei 9.394/96 (...).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, impulsionou esse novo modelo educacional pensado pelos movimentos sociais, fortalecendo e ampliando o que já estava previsto na Constituição Federal de 1988. Em seus artigos 23 e 26, apresenta fundamental contribuição quando assegura a legalização das turmas multisseriadas e o regime de alternância, que é de suma importância para as comunidades que trabalham uma educação diferenciada, e ainda garante aos(as) educandos(as) a possibilidade de ter em seu currículo uma base diversificada, pautada na cultura local, nos fazeres tradicionais e no modo de vida específico de cada região e lugar. “No entanto, o art. 28 da LDB é que marca decisivamente a história oficial da Educação do Campo no Brasil (...)” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 39).

Portanto, a LDB, em seu artigo 28, garante:

Art. 28- Na oferta da 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;

II-Organização escolar própria, incluindo adequação ao calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III-Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2005).

Dados esses importantes passos na história da educação brasileira, é visível o quanto tais leis contribuíram na legalização da

Educação do Campo no Brasil, “a LDB 9.394/96, portanto, trouxe a chave que abria o campo do direito para os movimentos sociais reivindicarem a escola para os sujeitos do campo” (Amboni; Bezerra Neto, 2013, p. 2). Com a legitimidade desta lei, os caminhos se abriram, fortalecendo os movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo. Segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 100):

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, mas o início de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da CNEC- Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de junho de 1997, no momento em que foi criado o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O Movimento Por uma Educação do Campo, antes intitulado Por uma Educação Básica do Campo, é de suma importância no processo de construção da Educação do Campo quando se organiza e nos permite conhecer e entender as cercas que bloqueiam os sujeitos que vivem no e do campo, e são privadas de uma educação de qualidade. “A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exigem transformações sociais estruturais e urgentes” (Caldart, 2011, p. 152).

É importante destacarmos que, como fruto dessas lutas, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que nasce de discussões acerca das necessidades do povo camponês à escolarização, tendo em vista o alto índice de analfabetismo no país, especificamente no meio rural. O programa surgiu no I Encontro de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997.

De acordo com Félix (2015), p. 49):

Após esse encontro, os movimentos sociais da terra passam a reivindicar do governo a criação de um programa na área da educação, pois já estava

claro para os movimentos que somente a terra para trabalhar não era o suficiente, precisava saber ler e escrever para desenvolvimento maior.

É nessa perspectiva que os movimentos se organizam em lutas constantes, compreendendo que existem outros paradigmas a serem rompidos. Amboni e Bezerra Neto (2013, p. 7) reforçam que:

O movimento em luta por reforma agrária também é um movimento em luta por escola, pois há três cercas a romper, a saber: as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância. Das lutas sociais do campo por reforma agrária, às lutas pela escola, são marcas indelévels do MST. Forjar a consciência do ser social para se manter organizado e mobilizado e romper a cerca da ignorância é fundamental para a vida coletiva nos espaços de ocupação da terra acampamento e ganhar solidez nos assentamentos.

Com a consciência, compreendida pelos movimentos sociais no que se refere a tais necessidades, de que é preciso romper também com a cerca da ignorância, é que se intensificam as lutas para ocupação do latifúndio do saber como algo essencial para a classe trabalhadora.

Baseados na CF/88 e LDB, bem como no Movimento Por Uma Educação do Campo e no I Encontro de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, surgem outros regulamentos, como o Parecer nº 36/2001, que implementa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que enfatiza a efetivação da lei nas escolas, respaldando e dando subsídios no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas na pluralidade cultural, com ênfase na igualdade de oportunidade de conhecimentos para todos(as), tendo em vista a amplitude do que chamamos de campo. “A denominação ‘Educação do Campo’ aparece, pela primeira vez em um documento oficial, na Resolução nº 2, de 28 de agosto de 2008” (Amboni e Bezerra Neto, p. 14). A referida resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

Foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com a criação dessa secretaria, pretendia-se equilibrar as inúmeras desigualdades no âmbito educacional, apesar de que, em alguns anos, ela foi extinta. Contudo, o atual governo reformula essa importante secretaria.

Em 2010, foi criada a resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. Logo, em 04 de novembro de 2010, foi lançado o Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. De acordo com Amboni e Bezerra Neto (2013, p. 15):

Da LDB 9 394/96 ao Decreto Presidencial 7.352, de 2010, houve um salto qualitativo no reconhecimento do campo como espaço de produção e de conhecimentos específicos a cada região e territórios ocupados pelo MST, quer sejam nas áreas de assentamento, quer seja nas áreas ocupadas à esfera da reforma agrária.

Tais saltos, mencionados pelos autores, são totalmente relevantes no processo educacional do campo. Contudo, mesmo com o progresso da Educação do Campo, ainda se percebe a predominância dos projetos das escolas urbanas nesse meio, ou seja, ainda existe um grande abismo entre a lei e a realidade das práticas das escolas do campo.

É fundamental destacarmos dois importantes programas que favoreceram a população campestre na construção do saber letrado. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) tem por objetivo a preparação de profissionais da educação para atuarem nos anos finais e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais. A partir desse programa, muitos educadores puderam ampliar os conhecimentos intelectuais, algo necessário para cada educador(a). “O educador do campo, além de agente educativo é componente essencial na transformação da sociedade.” (Santos

Neto, 2017, p. 218). E, ainda, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) - lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. Sobre esse programa, Santos Neto (2017, p. 218-219) afirma que “oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais, esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços”.

Diante das legislações criadas ao longo dos anos, é notável que tenham sido dados inúmeros passos para a construção da Educação do Campo, ainda que lentos, tendo em vista os percalços e tentativas de desmistificação desta modalidade de ensino tão relevante para o povo do campo. É lamentável que os últimos governos não tenham dado nenhum respaldo à Educação do Campo, deixando-a mais uma vez desassistida.

Trataremos, na próxima seção, do Assentamento Sabiaguaba, sua história, características econômicas, sociais e educacionais, dando destaque à Escola Maria Elisbânia dos Santos, o processo de luta para sua criação e constituição.

Assentamento Sabiaguaba: aspectos sociais, econômicos, históricos e educacionais

No Brasil, a luta por terra se arrasta por séculos, bem antes do projeto de reforma agrária apresentado em 1985. Tais lutas, bem como a luta por educação para todos, desencadeia-se a partir dos anos 1980, momento em que o país vive historicamente um período de redemocratização dos eixos que fundamentam a sociedade brasileira. De acordo com Amboni e Bezerra Neto (2013, p. 4):

Os idos de 1980 são marcados, no Brasil, como uma década perdida no campo da economia, mas, no campo das lutas de classe, foi de intensas lutas democráticas por reabertura política, democratização do Estado, por

reforma agrária e educação, que fizeram parte do cotidiano e de debates na sociedade brasileira.

Inicialmente, as lutas eram apenas por um pedaço de chão para garantir a sobrevivência do povo, que até então trabalhava para patrões, aqueles que se denominavam donos da terra. Sem ter direito a quase nada, vivendo na miséria, sem autonomia, os(as) camponeses(as) viviam um regime de escravidão. No entanto, sentindo as amarras do corpo e da alma, o povo se organiza, reage e luta na esperança da conquista de seus direitos. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por libertação, começam a crer em si, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (Freire, 2023, p. 72).

Com esses mesmos sentimentos e aflições, surge, na década de 1980, o assentamento Sabiaguaba, situado a 100 quilômetros do município de Amontada e a 210 quilômetros da capital do Ceará, Fortaleza. É composto por três comunidades: Pixaim, Matilha e Caetanos de Cima. De acordo com Silva (2018, p. 13):

A organização coletiva no Assentamento Sabiaguaba, deu-se início na década de 1980 pelos nativos que habitavam a região, a maioria das famílias viviam revoltadas com tamanhas injustiças que vinham ocorrendo no território. As famílias viviam sob ordens do patrão que dizia ser o dono de toda a terra e aqueles que pretendiam permanecer na terra obrigatoriamente precisavam se submeter ao trabalho escravo. Na caminhada de construção permanente desse coletivo, estes (as) trabalhadores (as) lutavam não somente pelo direito à terra, mas também para atuar de forma autônoma e organizada. Com o surgimento da necessidade de melhores condições de vida, trava-se uma luta constante dos povos tradicionais com o grande latifundiário que habitava na área e comandava todos e todas.

O assentamento Sabiaguaba foi desapropriado em 17 de fevereiro de 1987, pelo Decreto Presidencial nº 94.033/87, para fins da reforma agrária, tornando-se, a partir de então, assentamento federal. A imissão de posse foi dada em junho de 1987, na localidade de Pixaim, momento histórico para as famílias residentes. O Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA iniciou um processo de desapropriação de 864 hectares para assentar 28 famílias, no entanto, fez-se um novo mapeamento e foram declarados desapropriados somente 718 hectares.

A partir desse momento, a população, entendendo estar amparada pelo órgão responsável, organizou e criou a Associação dos Pequenos Agricultores e Pescadores Assentados do Imóvel Sabiaguaba - APAPAI. A fundação aconteceu em 12 de dezembro de 1988, no salão comunitário de Pixaim. Na ocasião, reuniram-se pessoas das três comunidades. Na mesma data, foi aprovado o estatuto que rege a instituição. O documento apresenta os direitos e deveres dos(as) sócios(as), assim como esclarece a função de cada um que faz parte da diretoria. Atualmente, consta um número de 96 sócios(as) da instituição.

Ao longo dos anos, o assentamento pôde contar com várias parcerias, como a Diocese de Itapipoca (município vizinho), através de Dom Paulo e Dr. Pinheiro, na época advogado da diocese, e, para além disso, defensor dos(as) trabalhadores(as). O assentamento teve o apoio do Centro de Estudos ao Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador - CETRA. No entanto, sendo o assentamento composto de agricultores(as) e pescadores(as) e todas as assessorias serem voltadas para a terra, as atividades pesqueiras ficaram sem assistência. Iniciam-se, então, as discussões nesse âmbito, e, chegando à conclusão da importância da pesca para esse território, é que se firma no ano 2000 uma parceria com o Instituto Terramar - Assessoria a Pesca Artesanal. Vale salientar que este faz um trabalho mais voltado para a comunidade de Caetanos de Cima, tendo em vista que a mesma desenvolve a atividade pesqueira com maior frequência por estar localizada na parte litorânea.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST foi, sem dúvida, um dos principais parceiros na luta pela terra e reforma agrária no assentamento Sabiaguaba, desde o início da organização. “O MST tem sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra. Sua história está associada à luta pela

Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil” (Fernandes, 2012, p. 496).

É importante ressaltarmos que, apesar de o assentamento ter sido desapropriado há 36 anos, ainda está em litígio. Dessa forma, a luta torna-se mais árdua, tendo em vista o descaso dos governos com os assentamentos. Contudo, os(as) trabalhadores(as) rurais e pescadores(as) artesanais acreditam na força da organização comunitária e mantêm-se firmes na luta constante pela conquista da terra. Segundo Silva (2018, p. 16-17):

O assentamento Sabiaguaba busca de todas as formas demonstrar a realidade da vida de seu povo, mostrando para a sociedade que eles sobrevivem de sua cultura local, declaram sua existência e sustentabilidade, mas também provam para todos que lutam por uma vida digna e agroecológica, o que os grandes empreendimentos do capitalismo não podem garantir.

O assentamento Sabiaguaba tem como base econômica a agricultura familiar e a pesca artesanal. Foram essas atividades que sempre garantiram o sustento das famílias ao longo dos anos. A agricultura de subsistência sempre foi muito forte, seguida da pesca, desenvolvida com maior frequência pela comunidade de Caetanos de Cima. Porém, algumas pessoas das demais comunidades também têm a pesca como profissão, outros praticam uma vez por outra. Uma atividade não descarta a outra, pelo contrário, complementam-se, garantindo a diversidade na mesa do(a) trabalhador(a).

Uma outra atividade econômica exercida especificamente em Caetanos de Cima é o turismo comunitário, desenvolvido desde 2008, sendo uma contraposição ao turismo de massa. A princípio, houve um pouco de resistência, havia um receio por parte dos moradores no que se refere à exposição do território. É importante destacarmos que a comunidade faz parte da Rede Cearense de Turismo Comunitário – Rede Tucum, junto com outras comunidades litorâneas do Ceará que tem a mesma linha de pensamento. Para além dessas atividades econômicas citadas,

destacamos outras profissões, por exemplo: professores(as), secretário escolar, agentes de saúde, vigia escolar e funcionários de serviços gerais.

No assentamento Sabiaguaba, as mulheres têm um importante papel na luta. Embora muitas vezes tenham sido excluídas, resistem e organizam-se para a conquista de seus espaços de fala e participação efetiva nos processos. Ao longo dos anos, a Associação dos Pequenos Agricultores e Pescadores Assentados do Imóvel Sabiaguaba-APAP AIS, teve duas presidentas, a primeira foi eleita em 1996, liderou por um período de dois anos, a segunda foi eleita em 2021, e, ao final do mandato, foi reeleita por mais dois anos. Houve, em 2019, uma reivindicação para mudança de nomenclatura da instituição que pudesse incluir definitivamente a figura feminina, portanto, a associação hoje é Associação dos(as) Pequenos(as) Agricultores(as) e Pescadores(as) Assentados(as) do Imóvel Sabiaguaba - APAP AIS. Em Caetanos de Cima, existe um grupo de mulheres organizado desde 1992; hoje é bastante misto, tendo em vista que é formado por mulheres de diversas faixas etárias.

A Escola Maria Elisbânia dos Santos, e o processo educacional em Caetanos de Cima

Caetanos de Cima é uma das três comunidades do imóvel Sabiaguaba, é uma comunidade tradicional de agricultores(as) e pescadores(as) artesanais. Faz parte da sua história a defesa do território, as lutas por terra, reforma agrária, cultura e educação. Seu marco educacional vem desde a década de 1960, período em que foram dados os primeiros passos no âmbito educativo.

A década de 1960 foi para Caetanos de Cima um período histórico e significativo. Foi exatamente em 1961 que um morador trouxe a primeira professora para lecionar em sua residência. Nessa época, o ensino não se dava por séries, ou seja, todos(as) estudavam juntos(as), e a preocupação era apenas alfabetizar as crianças, que eram de faixas etárias diferentes. As professoras eram trazidas de

outras localidades por moradores de Caetanópolis, pois, na comunidade, não havia ninguém com formação adequada para lecionar.

As docentes não demoravam muito tempo exercendo a profissão, pois logo se casavam e se dedicavam exclusivamente à família, havendo, conseqüentemente, uma substituição das mesmas. Outros residentes também buscavam professoras para lecionarem em suas casas, como ocorreu em 1969. É importante ressaltarmos que não existia uma formação para as professoras, logo, saber ler e escrever era o principal requisito para ensinar os demais.

Vale ressaltar que, apesar de uma parcela da população compreender o processo educacional como um veículo de mudança estrutural, esse nunca foi um pensamento totalmente universal. É preciso abordar o fato de que, dentro desse contexto, existia naquela época, para alguns, a ideia de que estudar era perda de tempo. A educação não era algo necessário e tampouco libertador. “Uma educação formadora, integral e universal é o princípio norteador para diminuir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades iguais para todos. É essa a educação que defendemos e a que almejamos” (Santos Neto; Santos; Nascimento, 2017, p. 69). É nessa perspectiva de construção de saberes, de conhecimento, de letramento e de mudança estrutural que a comunidade se organizou e lutou pelo direito à educação, compreendendo que, através desse dinamismo, é possível mudar os caminhos para a construção da nova sociedade.

Ao longo dos anos, o processo educacional foi se dando de maneira bastante limitada, tendo em vista toda a precariedade do sistema educacional, pois não havia um espaço adequado e destinado para tal atividade, não havia material didático disponível, e, ainda, as famílias precisavam tirar os filhos da escola para ajudar os pais. Com o tempo, foram surgindo novas professoras de dentro da própria comunidade, porém com formação insuficiente para a prática docente.

Em 1971, a comunidade organizada construiu um salão de Círculo Operário, que hoje é o atual Ponto de Cultura, que tem como nome: Abrindo Velas, Pescando Cultura. A estrutura do

espaço era pequena, e a construção era de palha de coqueiro. Nesse espaço, aconteciam as atividades escolares, porém, tendo em vista as condições estruturais do ambiente, algumas aulas aconteciam na casa de outras famílias. Para além do espaço citado, havia outro também dentro de Caetanos, contudo, era coordenado por outra professora.

Até dado momento, Caetanos era um só território. Com a chegada das CEBs (Comunidade Eclesiais de Base) e o início da luta pela terra, acontece a divisão territorial e passam a existir dois Caetanos, Caetanos de Baixo e Caetanos de Cima. Muitos moradores se rebelaram após os primeiros conflitos por terra em 1983, alguns entendendo a necessidade das lutas organizadas e outros defendendo latifundiários e grileiros.

Caetanos de Cima segue forte na sua organização, na defesa dos direitos e na luta por educação de qualidade. As atividades educacionais continuaram, mesmo com suas condições precárias. O primeiro prefeito do município nomeou a escola como Boticário Ferreira e, em Caetanos de Baixo, o salão comunitário onde aconteciam as aulas recebeu o nome de Vital Brasil.

Devido às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as professoras que vinham atuando até o momento não puderam mais assumir tais demandas, pois suas formações não correspondiam ao que era exigido por lei. Portanto, outras pessoas passaram a assumir as funções, no entanto, aquelas que só tinham a 4ª série não demoravam, e quem permanecia precisa buscar formações na área.

O ano de 1997 foi um marco na história da educação de Caetanos de Cima, tendo em vista a organização de uma ação junto à Secretaria de Educação do município, que culminou na matrícula das crianças. Foi feita por uma técnica da Secretaria de Educação do município que, no salão de Pixaim, solicitou que as mães ali presentes indicassem uma pessoa de Caetanos com um nível mais elevado de escolaridade para assumir a escola. Nesse período, a escola passou a funcionar em dois espaços, o salão comunitário e o galpão de pesca, espaço alugado pela prefeitura. Para Caetanos de

Cima, a garantia de escola era fundamental, sempre houve o entendimento de que aprender a ler e escrever é nosso direito também, e não é possível abrir mão de algo que nos fundamenta, e, para além disso, a escola deve acontecer dentro de nossa comunidade. Ter um espaço é também sinal de organização e força comunitária, além de priorizar o conhecimento.

Contudo, ainda se sentia falta de muitas coisas, os espaços não eram próprios para educação, faltava muito. O galpão era lugar de comercialização do peixe, a merenda era feita na casa de algumas famílias no fogo a lenha, e as panelas usadas eram emprestadas. O povo inquietava-se com as necessidades do ambiente, e, como sempre faziam, foram em busca de soluções. De acordo com Gevu (2015, p. 11):

Direito à educação não se resume ao fato de ir à escola apenas, mas o fato de oferecer uma educação de qualidade que faça com que o ser humano seja capaz de compreender e promover o pleno desenvolvimento de si, logo não apenas uma aprendizagem técnica, mas pessoal e libertadora. Que a pessoa seja capaz de saciar seus interesses e da sociedade a qual está inserido, haja vista que toda construção científica, numa prática educadora, só se torna eficiente válida a partir do momento que interfere, positivamente, na vida de terceiros.

Em 1996, com a criação do FUNDEF (Fundo Nacional do Ensino Fundamental) chegaram à comunidade materiais para a escola (cadeiras, utensílios, papelaria e consumo), e, como não podiam ficar no salão, que era aberto ao público, foram guardados em algumas casas.

Em 1997, foi aprovada pelo MEC (Ministério da Educação) uma escola para Caetanos de Baixo, e as crianças de Caetanos de Cima, segundo a determinação da Secretaria de Educação, deveriam ser remanejadas. Essa atitude intensificou o conflito entre as duas comunidades. Caetanos de Cima não aceitou tal determinação.

Em 1999, organizaram reuniões para discutir a possibilidade de uma parceria com a prefeitura para a construção de uma escola

na localidade. Com muito diálogo entre ambos, consegue-se efetuar o pedido. Em junho de 1999, o material para a construção da escola chegou pela praia, tendo em vista que não havia estrada na comunidade. Um grande mutirão foi organizado, composto por crianças, jovens, homens e mulheres que tinham sede de ver esse sonho acontecer. Transportaram o material com ajuda de animais, carroças e carregando com as próprias mãos o que podiam levar, e construíram a escola no espaço cedido pelo Grupo de Mulheres. Esse processo marca o início da organização comunitária em relação à prefeitura, assim como os primeiros passos para a Educação do Campo na comunidade.

Para Rossato e Praxedes (2015, p. 71):

A construção da escola do campo depende do envolvimento da comunidade no seu cotidiano e na sua gestão, participando das atividades pedagógicas e dos conselhos gestores na busca de soluções para os problemas que se apresentarem no processo escolar, uma vez que os educandos não são considerados como indivíduos isolados, mas como membros de uma família e de uma coletividade.

Essa consciência sempre foi trabalhada em Caetanos de Cima. O processo educacional, desde o princípio, esteve interligado com as necessidades da comunidade em todos os aspectos, sociais, políticos, ambientais, culturais, entre outros. Desde então, trabalha-se a Educação do Campo, mesmo quando ainda não se entendiam as diferenças entre Educação do Campo e Educação no Campo; de toda forma, praticava-se essa modalidade.

A Escola de Educação Básica Maria Elisbânia dos Santos foi inaugurada em 04 de fevereiro de 2000 e passou a funcionar com as modalidades de Educação Infantil e Fundamental I e II.

Apesar da construção da escola, todos os anos haviam rumores de que poderia ser fechada por conta do número de alunos ser bem reduzido. Desde 2002, o Fundamental II deixou de acontecer, quando 14 crianças foram transferidas para a sede do distrito por não serem suficientes para formar a 5ª e 6ª série. Esse problema se arrastou durante anos, depois os alunos retornaram e

concluíram a 8ª série em 2005. No entanto, nos anos seguintes, os alunos são transferidos novamente e as ameaças de fechamento continuam. A escola fica funcionando apenas com Infantil e Fundamental I. Somente em 2022 o Fundamental II retorna, porém, as turmas são multisseriadas, assim como nas outras modalidades.

Vale salientar que a volta do Fundamental II foi fruto de uma luta de muitos anos, em que o povo caetanense nunca calou sua voz, reivindicando a todo momento o retorno das crianças, bem como o reconhecimento e regularização da escola como modalidade de Educação do Campo.

A regularização da escola como Educação do Campo aconteceu em 2022, após 22 anos de lutas. Nesse processo houve muitas tentativas de diálogos, enfrentamentos e ocupações. Nesse sentido, o município cria um Projeto de Lei nº 044/2021, que regulamenta a Educação do Campo no município de Amontada-Ceará. No entanto, não favorecia na íntegra o que se entende por Educação do Campo, levando então a debates e reuniões para construção de um documento que de fato amparasse tal modalidade de ensino. Assim, criou-se uma Emenda Substitutiva Nº 002, construída a partir de diálogos com pessoas do assentamento e da escola, bem como com membros do MST, representante da secretaria de educação e vereadores. Segundo o texto da Emenda:

Dentre os objetivos deste projeto substitutivo estão: a) adequação do objetivo e fundamentação da presente lei; b) melhores definições quanto as salas multisseriadas; c) a inclusão da educação infantil; d) garantias quanto a autonomia das unidades de ensino; e, e) requisitos para a política de fechamento das escolas do campo. As mudanças no projeto original não se esgotaram, sendo significativas para uma melhor garantia, manutenção e efetividade das escolas do campo (Amontada, 2021,).

A partir desse momento, a Escola Maria Elisbânia dos Santos se torna oficialmente escola do campo, sendo projeto-piloto no município. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, “a Escola do Campo, destacada nesse projeto, pretende contribuir

com a formação de um novo homem e uma nova mulher” (PPP, 2022, p. 9).

Os desafios e as perspectivas do projeto de educação do campo da escola maria elisbânia dos santos na visão dos sujeitos

Nesta seção, apresentaremos os resultados adquiridos através do questionário aplicado aos pais e mães, gestoras, educadoras e representantes da associação, no que diz respeito aos desafios e perspectivas para a efetivação da Educação do Campo na Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos. Nesse processo, vamos dialogando com os sujeitos que tiveram a disponibilidade para contribuir com esse projeto, bem como outros autores que abordam o assunto. Vale ressaltar que a identidade de cada um(a) será preservada, nesse sentido, seus nomes serão substituídos por letras do alfabeto.

A Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos tem um papel estruturante e determinante dentro da comunidade de Caetanópolis de Cima, suas práticas educativas sempre foram diferenciadas, tomando como base a Educação do Campo, ainda que por muito tempo não tenha sido reconhecida como tal modalidade. “A Escola no campo é um símbolo de existência na vida em comunidade, cuja natureza fortalece laços de convivência e de mobilidade social” (Amboni, 2023, p. 129). É com essa compreensão e perspectiva do papel da escola na comunidade que houve os enfrentamentos na defesa da garantia de educação de qualidade, que dialogasse com fazeres e saberes comunitários.

Para a implementação desse projeto, a escola passou por inúmeras dificuldades e embates, contando sempre com a parceria da APAPAI – Associação dos(as) Pequenos(as) Agricultores(as) e Pescadores(as) Assentados(as) do Imóvel Sabiaguaba, tendo em vista que a escola é também parte dela e se constitui nesse movimento. Sobre esse fato K, membro da associação, afirma: “Em nossa comunidade não há como desvincular escola de associação, ambas são eternas parceiras nos projetos e ações comunitárias.

Nossos(as) educadores(as) são sócios(as) da associação e sempre existe apoio de ambas as partes (K, 2023)”. Como complemento dessa afirmação J, membro da associação, nos diz que a relação entre escola e associação se estabelece do seguinte modo:

Em forma de parceria e cooperação. Sempre que solicitada, a associação se faz presente no compromisso com a formação das crianças e adolescentes, fornecendo à escola o apoio necessário para a execução de suas ações. A escola, por outro lado, tem seu currículo pedagógico baseado nas ações e pautas comunitárias/associativas, no diálogo com a realidade local e o fortalecimento na defesa do território (J, 2023).

Diante de tais afirmações, é perceptível a relação entre as instituições citadas; ambas se complementam e se fortalecem sempre que necessário. Os sujeitos que formam a escola são, na grande maioria, os mesmos que compõem a associação. Essa interação é totalmente necessária nesse contexto de luta pela efetivação da escola como modalidade de Educação do Campo.

O processo de legalização da escola como Escola do Campo se deu arduamente, havendo inúmeros desafios para a consolidação desse fato histórico e representativo para Caetanos de Cima. K, membro da associação, D, mãe de aluno, e C, mãe de aluno compartilham da ideia de que: “nosso maior desafio foi a aceitação por parte do poder público municipal no que se refere ao nosso reconhecimento enquanto Escola do Campo, que tem seus princípios, métodos e conceitos pautados na luta social, na cultura e vivências locais” (K, D e C, 2023). Garantir o reconhecimento da existência de uma educação diferenciada dentro do município, que foge dos padrões estabelecidos e baseados no Estado burguês, demandou tempo, coragem, persistência e determinação de todos(as) que acreditam nesse sonho coletivo. Para J, membro da associação, os desafios foram bem maiores:

A falta de apoio e reconhecimento por parte do poder público municipal, as ameaças anuais de fechamento com a alegação de pequena quantia de alunos, os entraves para reforma e ampliação, a demora na construção e

abertura do prédio novo, conflitos políticos em relação a gestão da escola, a transferência de alunos por conta da luta do assentamento e alguns pais que não compactuam com tal luta, e ações de incidência que precisavam ser realizadas para o processo de reconhecimento (J, 2023).

De acordo com K, membro da associação, D, mãe de aluno, C, mãe de aluno, e J, membro da associação, não foram poucos os desafios; ter o reconhecimento por parte do poder público foi extremamente difícil e demorado. A comunidade precisou se impor, bem como se afirmar e se reafirmar a todo momento, como coletivo pensante e praticante de uma educação para além da sala de aula.

Durante anos, a comunidade de Caetanos de Cima sofreu com as tentativas de fechamento da escola. Ano após ano, a história se repetia, causando uma grande insegurança e desconforto para todos(as) que compõem a comunidade. Sempre foi apresentada a justificativa de que o número de crianças matriculadas era insuficiente para manter a escola aberta; esse foi, sem dúvida, um dos principais desafios. Manter a escola aberta com um baixo número de estudantes e pressionada pelo poder municipal foi extremamente desgastante, mas também um determinador quando se organizam em coletivo, estabelecendo o que desejam para as crianças e adolescentes como direito constitucional. Para Santos (2021, p. 49):

O fechamento das escolas não significa a redução das vagas nem das matrículas, denota apenas a política nefasta de barateamento dos investimentos no ensino dos alunos do Campo, pois geralmente os gestores públicos optam pelo transporte escolar enviando-os para escolas de maior porte, seja localizada no campo ou na cidade, fechando as menores. Isso tem garantido as vagas a esses alunos, porém, com imensos prejuízos à saúde, à aprendizagem e à própria vida, decorrente do tempo que essas crianças passam no transporte, a hora que saem de casa e chegam a escola e vice-versa; o cansaço; os riscos de circular por quilômetros diários em estradas rurais com qualidade duvidosa; a poeira, de dias secos e barro os dias chuvosos e uma série de outros percalços encontrados no caminho casa-escola, que os estudantes da zona urbana não enfrentam.

Todos esses fatores apresentados por Santos (2021) vêm ao encontro da realidade da Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos. Apesar de terem conseguido manter a escola aberta, não foi possível a permanência do Fundamental II, ficando somente Infantil e Fundamental I. Portanto, os demais estudantes necessitam sair de sua localidade para estudar em outra escola em situações precárias, em que muitas vezes precisavam se deslocar a pé até o local de ensino, enfrentando chuva e sol, entre outros obstáculos.

Podemos afirmar que esses desafios aconteceram e ainda acontecem em todo o contexto nacional. A garantia de educação de qualidade para o povo camponês somente se dá através de lutas constantes. Para Haddad (2012, p. 220):

As políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdade em que vive a população brasileira, dada a baixa qualidade de educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas.

Dessa forma, segue-se na contramão do que o Estado burguês vem ofertando para a população como um todo, sem fazer distinção e sem procurar compreender as especificidades do povo do campo, impondo um modelo educacional fora do contexto no qual estão inseridos. Diante dos desafios apresentados, foi necessária uma organização interna que pudesse traçar estratégias de fortalecimento dessa luta para garantir a legalização da escola como Escola do Campo, pois, somente dessa forma, as preocupações com fechamento da escola seriam sanadas, iniciando um novo ciclo na comunidade. Nesse sentido L, membro da associação, apresenta alguns pontos importantes:

Buscar conhecimento através do estudo das leis junto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, Terramar e realizando reuniões de debate junto à Secretaria de Educação do município. Ocupação na

câmara dos vereadores e Secretaria de Educação de Amontada como forma de pressionar os órgãos públicos para implementar (L, 2023).

É importante destacar que K, membro da associação, compartilha do mesmo pensamento. Para além das afirmações acima, J, membro da associação, traz outros tópicos:

Para além da parceria e participação da comunidade nas ações de incidência, foi construído um PPP dialogando com a realidade local e nossa metodologia de ensino, construímos parceria com as universidades e professores que contribuíram na trajetória, realizamos marchas e atos públicos reivindicatórios nos entornos da comunidade, na câmara municipal e na Secretaria de Educação, inauguração simbólica do prédio novo, dentre outras (J, 2023).

O papel dos comunitários na construção e desenvolvimento dessas estratégias foi significativo para a conquista do direito à educação diferenciada; nenhuma ação foi realizada isoladamente, tudo partiu do desejo coletivo de garantir escola dentro da comunidade para assegurar esse direito a crianças e adolescentes. Amboni (2023, p. 107) nos diz que: “a política pública de educação deve estar onde o povo está e, com ela, a estrutura que garanta as condições escolares de acesso e permanência”. Portanto, a defesa desse direito é necessária nesse contexto.

A construção do Projeto Político-Pedagógico foi uma ação necessária, na qual cada sujeito expressou seus desejos referentes à escola; “o Projeto Político-Pedagógico fundamenta-se também em princípios, valores e conceitos compartilhados entre os diversos sujeitos que a constituem” (PPP, 2022). Para além disso, é o documento que norteia, que direciona como querem e devem organizar essa instituição em cada passo dado.

As parcerias com os movimentos sociais e universidades deram um grande impulso à organização, agregando elementos ainda desconhecidos pelo povo, como, por exemplo, o reconhecimento e estudo das leis que regem tal modalidade de ensino.

O fato de a E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos ter sido oficialmente legalizada como modalidade de Educação do Campo, sendo a primeira no município de Amontada, não quer dizer que todos os problemas foram solucionados. Algumas situações mais urgentes foram resolvidas, a exemplo da questão das tentativas de fechamento da escola e o retorno do Fundamental II. No entanto, para um bom andamento e desenvolvimento desse projeto, é necessário um olhar cuidadoso da gestão pública no que se refere à garantia integral dessa modalidade de ensino. Reconhecer e legalizar uma escola como Escola do Campo apenas para garantir que esteja aberta está longe de ser de fato a Educação do Campo almejada, pois esse projeto abrange prática, conhecimento, pertencimento, territorialização, entre outras questões correspondentes. De acordo com H, gestora, são necessários vários elementos que a tornem de fato legal; ainda existem muitos impasses, como por exemplo:

Poucos recursos financeiros; falta de seleção para contratação de profissionais; falta de material pedagógico adequado; o calendário não respeita o tempo aprendizagem; falta de formação continuada específica; falta de um campo experimental; falta de uma semana pedagógica específica (H, 2023).

Vale salientar que, assim como a gestora H, as educadoras F e G, bem como a gestora I, têm a mesma visão referente a essa questão.

Todos esses fatores listados por H, gestora, desfavorecem o projeto, que, por sua vez, se torna muito teórico, deixando a comunidade em um processo contínuo de lutas para reafirmação de suas práticas. Referente a essa questão, E, educadora, apresenta algumas situações:

Fazer com que todos(as) tenham o sentimento de pertença, tomar para si; construir uma nova relação com o trabalho, principalmente para alunos e professores; assessoria na Secretaria de Educação que entenda o que é Educação do Campo, de preferência que seja dos movimentos sociais do

campo; o surgimento de mais escolas no município para fortalecer o debate (E, 2023).

A luta pela Educação do Campo não finda quando se conquista o prédio escolar, tampouco quando se torna legalizada. A luta é muito mais abrangente, suas práticas são contrárias ao modelo convencional, gerando demandas opostas. Para Santos e Araújo (2015, p. 130):

O reconhecimento do direito à educação por si não basta. Para garantia concreta de tal direito, se faz necessário à instituição de um conjunto de ações afirmativas no contexto das políticas públicas, o que não se efetivará sem a participação dos movimentos sociais.

A Educação do Campo necessita de um espaço adequado para as práticas camponesas, necessita de livros diferenciados que abordem a realidade do campo e suas especificidades, nossos(as) educadores(as) devem receber formações específicas que agreguem valores do campo, tudo isso faz parte do conjunto de ações citada pelos autores acima.

Falta muito para que a E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos seja integralmente uma Escola do Campo. O conjunto de ações afirmativas não está totalmente assegurado, e, por vezes, gera uma certa falta de pertencimento de alguns(mas) educandos(as), educadores(as) que ainda se perdem nesse reconhecimento, esperando exatamente que o governo demande, o que consequentemente não acontecerá se o povo não reivindicar. Diante dessa afirmação, I, gestora, nos fala sobre a atuação da prefeitura municipal, especificamente no que se refere ao suporte dado para a continuação desse processo. Segundo I, gestora, a prefeitura tem atuado “em partes, porém ainda insuficiente”. Há uma abertura ao diálogo, portanto muitas ações e demandas precisam ser asseguradas para que de fato, a Educação do Campo seja efetivada” (I, 2023). Na mesma linha de raciocínio de I, gestora, H, gestora, declara que:

É importante frisar os avanços que tivemos na atual gestão, no entanto, o suporte dado não é suficiente para que essa Educação do Campo consiga estar em uma situação confortável. Existe uma coordenação dentro da Secretaria de Educação do município, só que não há preparo da parte da responsável pelo processo. Fazemos o que dá para fazer com o que temos (H, 2023).

Dessa forma, F, educadora, reforça o que foi colocado: “o suporte existe, porém não o suficiente e não direcionado. É preciso a prefeitura organizar o setor da Educação do Campo e suas demandas” (F, 2023). Vale ressaltar que o diálogo é fundamental para que se estabeleça uma boa relação e seja possível dar prosseguimento às ações. Contudo, é essencial que ultrapassem essa fase, para assim implementar integralmente o projeto.

Apesar de todas as situações desafiadoras, de cada um dos obstáculos, é importante dar ênfase ao que tem sido positivo nesse processo histórico. De acordo com E, educadora, é possível identificarmos pontos fundamentais, bem como:

O “marco legal”, porque ele mostra a força da organização do povo. As leis que ali estão são resultados de nossa luta. Elas mostram o quanto fomos capazes de compreender e defender a nossa cultura, a parte de convencer os poderes constituídos, fazendo valer nossos direitos. Saber que tudo isso foi construído por nossas mãos, por nossas mentes nos coloca na história como diferenciais e proporciona que outros acreditem que é possível (E, 2023).

Nesse sentido H, educadora, aponta: “a participação e coletividade nas ações; valorização dos fazeres e modos de fazeres comunitários a participação dos(as) educandos(as) dentro e fora da escola; parceria da escola com a associação local e outras entidades, assim como os grupos culturais locais (H, 2023).

Com esse aparato legal, é possível dar muitos passos, e, apesar de serem lentos, já oferecem frutos. Dentro da instituição escolar, é plausível “o ensino das práticas tradicionais da comunidade; o inventário da realidade; os tempos escola-comunidade; a formação humana através do pedagógico; a mística” (F, 2023). Todos esses fatores já aconteciam, porém, não eram resguardados na lei.

É notável que, após a legalização da instituição, houve muitas mudanças, deixando a comunidade bem mais firme. Sobre esse fato, B, pai de aluno, diz: “as crianças não precisam mudar de escola, aumentou as vagas de emprego, não tem mais história de fechamento da escola” (B, 2023). Com certeza esse tem sido um fator importantíssimo, uma perspectiva já suprida, que contribui também para a economia local.

A escola é uma instituição essencial dentro da comunidade, responsável pela formação das crianças e adolescentes, oferecendo suporte e fortalecendo as raízes da cultura local. Dessa forma, J, membro da associação, relata as expectativas geradas pela Educação do Campo na comunidade:

Espera-se que a escola seja cada vez mais um canal de transmissão de conhecimento com base na luta do assentamento, de forma a criar/formar novas lideranças e cidadãos comprometidos com estas pautas, garantindo a continuidade dos processos coletivos, de um novo olhar para a relação com o trabalho, sobretudo, com a tradicionalidade, a valorização da cultura e manifestações culturais, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos (J, 2023).

L, membro da associação, também apresenta algumas perspectivas, como: “garantia de uma educação de qualidade dentro da realidade da comunidade, além de garantir o funcionamento da escola, sem ameaçar de fechar e ter que levar os alunos para estudar fora da comunidade, como já aconteceu em outros tempos” (L, 2023). É importante esclarecer que essa necessidade vem sendo suprida desde a legalidade. Na visão de K, membro da associação, “nossas perspectivas já são reais, pois a escola já forma cidadãos críticos, capazes de defender nossos interesses locais. Críticos ao sistema, valorizando a luta e cultura local” (K, 2023).

Dessa forma, fica claro o que se espera da escola, e daqueles que se comprometem com a educação. Não se trata de uma educação feita de qualquer jeito e por qualquer pessoa, por isso a importância do vínculo comunitário daqueles que estão inseridos nesse contexto educacional. A educação almejada nesse caso é

aquela que abraça e fortaleça o que o povo do campo necessita. É perceptível que algumas das perspectivas já vêm acontecendo gradativamente.

Considerações finais

Diante dos moldes que retratam a Educação do Campo como modalidade de ensino para o povo do campo, abrangendo os modos de vida e cultura específica de cada realidade, percebem-se as lutas diárias dos movimentos sociais do campo na garantia de educação de qualidade para tal população, tendo em vista a negatividade do direito primordial à educação, sendo, assim, necessário manter-se em movimento contínuo, reafirmando-se a todo momento.

São perceptíveis os grandes desafios enfrentados pela comunidade de Caetanos de Cima no percurso que leva à legalização da E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos. Neste trabalho, foi possível perceber e pontuar os principais desafios vivenciados pela comunidade na luta pela efetivação da Educação do Campo como um direito. É importante destacar que, mesmo com a legalização, ainda existem desafios a serem conquistados, como, por exemplo, um espaço para cultivo (campo experimental), livros específicos, formações continuadas, entre outros, pois o direito proclamado ainda não se constitui em direito efetivado. Entende-se que, para ser Escola do Campo, necessita-se de uma amplitude, não basta apenas uma placa ou uma lei, é preciso prática diária para o exercício do que está previsto em lei.

Nota-se que, a partir da legalização da escola, a comunidade finca os pés no chão com mais firmeza, dando uma alavancada nos processos educativos, gerando várias expectativas com um ensino diferenciado tão almejado. Acredita-se que a escola possa dar continuidade aos processos educativos, formativos e sociais, garantindo a continuidade da associação, formando sujeitos críticos, capazes de formar suas próprias opiniões e transformar a realidade, sem esquecer as raízes, pautando-se na historicidade e

na ancestralidade. Algumas expectativas já vêm sendo supridas desde a legalização da instituição. Apesar das conquistas, a luta continua, afinal, Educação do Campo é uma construção permanente, que se encontra em constante movimento.

Em suma, podemos afirmar a importância dessa educação para a comunidade, a qual compreende a escola como um espaço de partilhas múltiplas de saberes, reconhecendo a necessidade da força comunitária, estabelecendo seus valores perante a sociedade.

Referências

AMBONI, Vanderlei. BEZERRA NETO, Luiz. **A Educação do Campo nos marcos da escola pública**. Seminário Educação no Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, 2013, São Carlos, SP. Anais. São Carlos, SP: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a34-a-educacao-do-campo-nos-marcos-da-escola.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

AMBONI, Vanderlei. Educação do campo nos marcos normativos do direito constitucional: legalidade, resistência e existência material. In: SANTOS, Patric Oberdan dos. BEZERRA NETO, Luiz. **O GEPEC na luta pela escola no campo**, 2023, p. 107-135.

AMONTADA, CE. Emenda Substitutiva nº 002/2021 ao Projeto de Lei nº 047/2021. Amontada, CE: Câmara Municipal. Disponível em: https://www.camaraamontada.ce.gov.br/requerimentos/1245/EMD_02_2021_0000001.pdf Acesso em: 07 abr. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista EXITUS**, Santarém, PA, v. 1, n. 1, p. 96-104, jul./dez. 2011.

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revista-campo-aberto.pdf#page=47>. Acesso em 02 ago. 2023.

BRASIL. Diretrizes operacionais para educação básica do campo - Resolução CNE/CEB, nº 1. Brasília:MinistériodaEducação, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FÉLIX, N. M. Programa nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. **Revista Incra Campo aberto para o conhecimento**, Brasília, DF, 18 dez. 2015. Disponível em:

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEVU, Walber da Silva. **Educação como direito humano: um olhar constitucional e emancipador sob a ótica de Paulo Freire**. Monografia (graduação em Direito). Universidade Rural do Rio de Janeiro, Instituto Três Rios, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://itr.ufrrj.br/portal/wp-content/uploads/2017/10/t211.pdf> Acesso em 29 ago. 2023.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PPP - PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO. Amontada, Ceará: E.E.C. Maria Elisbânia dos Santos, 2022.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS NETO, José Leite dos; SANTOS, Alessandra de Sousa dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Trabalho e educação

no sistema capitalista: instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Cristina dos Santos. (org.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Araújo Gracieda dos; ARAÚJO, Bogo Maria Nalva Rodrigues. Desafios atuais do campo na América Latina: análise de uma proposta em construção, desde do caso do Brasil. In: VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos; ALMEIDA, Ana Lúcia de Jesus. (org.). **Residência Agrária: Reflexões e Práticas sobre Desenvolvimento Territorial Camponês**, 2015, p. 122 e 130.

SANTOS, Maria Cristina. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. In: SANTOS, Maria Cristina dos Santos. SANTOS NETO, José Leite dos. (org.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**, 2021.

SANTOS, R. B.. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 201-224, out./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052017000400210&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, Carine Santos da. **Análise das questões agrárias no Assentamento SABIAGUABA (AMONTADA/CE)**. Monografia (graduação em Geografia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87583>> Acesso em: 1 abr. 2024

Violências contra os povos quilombolas: racismo estrutural e violência governamental

Ary da Paz¹

Maria Cristina dos Santos²

Introdução

Este texto é fruto do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo – realizado a partir de uma parceria entre universidade pública e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – que discutiu a violência contra os quilombolas perpetrada principalmente no último governo brasileiro (2019-2022). A violência enfrentada pelos povos quilombolas tem uma origem histórica, desde que os povos sequestrados na África sofreram ao serem forçados a saírem do seu território de origem para viverem em outros territórios devido ao processo de escravidão. O tema é de extrema relevância e complexidade e merece uma análise aprofundada e crítica. Este artigo tem como objetivo investigar os aspectos e as possíveis influências da carta de William Lynch, relacionando-os com a literatura acadêmica e os discursos públicos, notadamente aqueles proferidos pelo ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), que possuam correlação com os métodos apresentados na carta, demonstrando a atualidade da interação entre o racismo e o neoliberalismo nas políticas públicas do Brasil. Ao longo deste trabalho, buscaremos compreender a complexidade dessa questão, examinando seus

¹ Especialista em Educação do Campo, Universidade Federal de São Carlos, terapeuta, e-mail dapazprojetos02@gmail.com

² Doutora em Educação – Unicamp, professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós graduação em Educação-UFSCar, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

desafios, a fim de contribuir para um debate informado e construtivo sobre a igualdade racial no país.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico e fontes jornalísticas. A revisão bibliográfica é uma abordagem que permite a compreensão aprofundada do estado atual do conhecimento sobre um determinado tópico. Para realizar essa revisão bibliográfica, fizemos uma coleta de fontes de informação que envolveu a busca de literatura acadêmica e técnica em diversas bases de dados, bibliotecas virtuais, periódicos científicos, livros e outros recursos disponíveis.

Priorizamos o uso de autores dos últimos 10 anos devido à importância de abordar perspectivas contemporâneas e atualizadas sobre a questão racial no Brasil. A escolha desses autores nos permite explorar as discussões e os avanços mais recentes nessa área; no entanto, isso não significa que descartamos os autores clássicos. Reconhecemos a relevância e o legado desses autores tradicionais, como fruto de estudos e reflexões importantes que moldaram o pensamento sobre a questão racial ao longo do tempo. Portanto, assim buscamos um equilíbrio entre as perspectivas contemporâneas e as contribuições históricas dos autores clássicos. A escolha de fontes nacionais e estrangeiras foi deliberada, pois oferece perspectivas diversificadas e garante um panorama abrangente de nosso tópico de pesquisa, em que a inclusão de fontes brasileiras fortalece a relevância local de nosso estudo, enquanto as fontes estrangeiras enriquecem nossa compreensão global.

A seleção criteriosa de fontes foi um aspecto crucial de nossa metodologia. Para garantir a relevância e a qualidade das fontes incluídas em nossa revisão, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão. As fontes foram avaliadas com base em sua pertinência aos objetivos específicos da pesquisa, sua atualidade e confiabilidade. Além disso, priorizamos fontes que apresentavam abordagens inovadoras e contribuições significativas ao nosso campo de estudo.

As técnicas de análise aplicadas para extrair informações valiosas das fontes revisadas foram fundamentais para o sucesso de nossa pesquisa. Utilizamos uma abordagem sistemática, que incluiu a categorização de conceitos-chave, a análise temática e a comparação entre fontes brasileiras e estrangeiras.

Carta de William Lynch e a sombra do presente: influência na política contemporânea brasileira

A conhecida “Carta de Willie Lynch” é um documento que supostamente foi escrito por um fazendeiro britânico chamado William Lynch em 1712, na colônia da Virgínia, nos Estados Unidos. Embora haja controvérsias sobre a autenticidade do documento, ele se tornou um importante ponto de discussão na compreensão da opressão e das estratégias de controle usadas durante o período da escravidão.

Willie Lynch era um proprietário de escravos nas ilhas do Caribe³, conhecido por sua habilidade em manter seus escravos disciplinados e submissos. Há uma crença de que o termo “linchar” (to lynch, lynching em inglês) pode ter origem em seu nome. Enquanto muitos proprietários de escravos na América enfrentavam desafios como fugas e revoltas de seus escravos, Willie Lynch conseguiu manter um controle rígido e uma ordem inabalável entre seus servos negros.

Seu sucesso chamou a atenção dos fazendeiros norte-americanos. Por volta de 1712, Willie Lynch empreendeu uma longa viagem do Caribe à América do Norte. Após sua chegada ao estado da Virgínia e ao perceber os desafios que seus colegas enfrentavam com os escravos africanos, ele tomou a decisão de redigir uma carta na qual revelaria o segredo por trás de sua habilidade em manter seus escravos obedientes.

³ Informações obtidas do site: <https://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/?amp=1>

A carta descreve o que, segundo Lynch, seria um método eficaz de controle, enfatizando a identificação e valorização das diferenças entre os escravos como uma estratégia para dividi-los e manter o poder sobre eles. Alguns dos principais pontos destacados na carta incluem a divergência entre escravos, sugerindo que os proprietários deveriam promover uma divisão entre eles, fomentando conflitos com base em diferenças como idade, cor de pele, inteligência, tamanho, gênero, origem geográfica e outras características. Essa divisão tinha como objetivo enfraquecer a coesão dos escravos como grupo.

Eu seleciono um número de diferenças existentes entre os escravos; eu pego essas diferenças e as faço ficarem maiores, exagero-as. Então eu uso o medo, a desconfiança, a inveja, para controlá-los. Eu usei esse método na minha fazenda e funcionou; não somente lá, mas em todo o Sul (Lynch, 1712).

De acordo com a carta, o uso do medo e da desconfiança entre os escravos fazia com que eles se vigiassem mutuamente, ao mesmo tempo em que sentiam que não poderiam confiar uns nos outros. Isso criaria um ambiente de tensão e serviria aos interesses dos proprietários.

Não se esqueçam que vocês devem colocar o velho negro contra o jovem negro. E o jovem negro contra o velho negro. Vocês devem jogar o negro de pele escura contra o de pele clara. E o de pele clara contra o de pele escura. O homem negro contra a mulher negra. É necessário que os escravos confiem e dependam de NÓS. Eles devem amar, respeitar e confiar somente em nós (Lynch, 1712).

O intuito era o controle de longo prazo, em que o autor da carta alega que, se a estratégia fosse implementada corretamente, permitiria que os proprietários controlassem os escravos por um período de até 300 anos. Isso reflete a visão de longo prazo do sistema de escravidão:

O escravo negro, após receber esse endoutramento ou lavagem cerebral, perpetuará ele mesmo, e desenvolverá esses sentimentos, que influenciarão seu comportamento durante centenas, até milhares de anos, sem que precisemos voltar a intervir. A sua submissão a nós e à nossa civilização será não somente total, mas também profunda e durável (...) Senhores, essas dicas são as chaves para controlá-los, usem-nas. Façam com que as suas esposas, filhos e empregados brancos também as utilizem. Nunca percam uma oportunidade. Meu plano é garantido e a boa coisa nisso é que se utilizado intensamente durante um ano, os escravos por eles mesmos acentuarão ainda mais essas oposições e nunca mais terão confiança em si mesmos, o que garantirá uma dominação quase eterna sobre eles (Lynch, 1712).

A autenticidade da Carta de William Lynch tem sido questionada ao longo dos anos. Não existe consenso sobre sua origem histórica e sua veracidade, e muitos estudiosos acreditam que possa ser uma criação posterior. Uma das dúvidas que surgem sobre a carta é a respeito do nome do suposto autor. O nome "William Lynch" pode ter evoluído ao longo do tempo, e é por isso que encontramos diversas variações como "Willie Lynch" ou "Wilian Linch" em fontes diferentes. Isso pode ser resultado de erros de transcrição, adaptação linguística ao longo dos anos ou tentativas de recriar o nome original.

É importante considerar o debate sobre a autenticidade da carta atribuída a William Lynch. Embora sua veracidade histórica seja contestada, a carta ainda serve como um ponto de partida para discutir as estratégias de controle social usadas durante a escravidão. A dúvida sobre a autenticidade não invalida a discussão sobre a influência dessas estratégias na experiência dos quilombolas, mas pode exigir uma abordagem analítica na interpretação de seu significado e impacto na história. Portanto, em nosso artigo, a análise será conduzida sob um olhar crítico, reconhecendo tanto a importância das estratégias como as incertezas em torno da autenticidade da carta de William Lynch.

Independentemente da autenticidade da carta e da variação no nome do autor, a discussão em torno dos métodos de controle e opressão na escravidão é importante para compreender a história da diáspora africana e as lutas dos quilombolas contra a exploração e a injustiça. Assim, cotejamos a influência das estratégias mencionadas na carta atribuída a William Lynch com a experiência histórica dos quilombolas. Essas estratégias, que incluíam a divisão e a manipulação dos escravizados, têm potencial para terem moldado as dinâmicas sociais e culturais ao longo do tempo dentro das comunidades quilombolas.

De acordo com Gomes (2019), é fundamental revisar a história para compreender as origens da violência enfrentada pelos quilombolas. A escravidão deixou cicatrizes profundas na sociedade brasileira, e suas repercussões continuam a ser sentidas nas comunidades quilombolas, que descendem diretamente dos africanos trazidos à força para o Brasil.

As estratégias de controle social e as condições de opressão mencionadas na carta de William Lynch se relacionam com o sistema escravocrata que existia no Brasil. Isso nos permitiu analisar como a exploração de divisões internas, o medo e a desconfiança foram utilizados para manter os escravizados em uma posição de submissão (Gomes, 2021).

Para entender como essas estratégias podem ter afetado essas comunidades, é importante considerar a revisão histórica das origens da violência enfrentada pelos quilombolas, conforme apresentado por Gomes (2019; 2021). Aqui estão algumas maneiras pelas quais essas estratégias podem ter influenciado:

- Fragmentação das comunidades: uma das estratégias mencionadas na carta era a de dividir e conquistar, incentivando a rivalidade e a competição entre os escravizados. Isso poderia ter levado à fragmentação das comunidades quilombolas, enfraquecendo sua coesão social e capacidade de resistência.

- Controle psicológico: a carta de William Lynch fazia referência a técnicas psicológicas para controlar os escravizados. Essas técnicas poderiam ter sido aplicadas de maneira semelhante

às comunidades quilombolas, levando a um controle mental que afetava a autoestima e a identidade cultural.

- **Desumanização:** a desumanização dos escravizados era uma estratégia comum no sistema escravista, e a carta de Lynch mencionava a importância de desumanizar os escravizados. Isso poderia ter contribuído para a perpetuação de estereótipos e preconceitos que afetam as comunidades quilombolas, dificultando sua integração na sociedade maior.

- **Reprodução de hierarquias:** as estratégias de controle mencionadas na carta poderiam ter contribuído para a reprodução de hierarquias sociais dentro das comunidades quilombolas, o que poderia ter impactado as relações internas e a liderança dentro dessas comunidades.

- **Resistência cultural:** apesar das estratégias de controle, as comunidades quilombolas conseguiram manter e preservar elementos de sua cultura e identidade. No entanto, essas estratégias podem ter afetado a forma como esses elementos culturais foram transmitidos e praticados ao longo do tempo.

Em resumo, as estratégias de controle mencionadas na carta de William Lynch podem ter afetado as dinâmicas sociais e culturais das comunidades quilombolas. No entanto, Gomes (2019) nos lembra que as comunidades quilombolas também demonstraram resiliência e capacidade de resistência ao longo da história, preservando elementos importantes de sua cultura e identidade.

As palavras de Lynch, mesmo proferidas em um contexto distante, ressoam de maneira surpreendente em meio ao atual cenário político brasileiro. A influência dessa mentalidade no pensamento político contemporâneo é evidente. A autora Davis (2018), em obras como “A liberdade é uma luta constante”, explora como as estruturas do passado escravista se manifestam nas práticas discriminatórias e no encarceramento em massa, refletindo em políticas de segurança pública e justiça racialmente enviesadas.

Entre 2019 e 2022, sob um governo de extrema direita, vivemos um período tumultuado, em que as divisões sociais e raciais foram

frequentemente exacerbadas por um governo que ecoava os resquícios de uma mentalidade escravocrata do passado.

Segundo Bourdieu (1989), existe um tipo de poder que é invisível, organizado e estruturante, principalmente originado nos discursos, conferindo à ortodoxia uma aparência de normalidade e naturalidade. Esse poder, sutil e estruturante, não é indiferente ao racismo no Brasil, onde a lógica discriminatória persiste, influenciando tanto negros quanto brancos de maneira insidiosa. Jair Messias Bolsonaro⁴, ao basear suas declarações discriminatórias em elementos arcaicos do preconceito racial, contribui para a perpetuação desse ciclo prejudicial, impactando diretamente a vida de negros e quilombolas no país.

Em 2017, Jair Bolsonaro ocupava o cargo de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, função que desempenhou antes de ser eleito presidente do Brasil nas eleições de 2018. Bolsonaro foi acusado de racismo por frases em palestra na Hebraica⁵, levando a representações à Procuradoria-Geral da República e manifestações de repúdio por parte de parlamentares do PT e PCdoB, além da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Em sua declaração infeliz, disse:

Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas (arroba é uma medida usada para pesar gado; cada uma equivale a 15 kg). Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$1 bilhão por ano é gasto com eles (Veja, 2017).

Essa manifestação preconceituosa causou indignação generalizada e desencadeou uma série de protestos. Foi

⁴ Militar reformado e político brasileiro. Foi o 38.^o presidente do Brasil, entre 2019 a 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal. Foi deputado federal pelo Rio de Janeiro entre 1991 e 2018.

⁵ Associação Hebraica é uma organização comunitária que atua em várias partes do mundo, incluindo Brasil, Argentina e outros países. Ela promove atividades culturais, esportivas e educacionais para a comunidade judaica e também realiza eventos abertos ao público em geral.

amplamente vista como uma tentativa de desumanizar os quilombolas e reforçar estereótipos negativos, além de uma crítica às políticas sociais. Segundo a Veja (2017), a Conaq diz que Bolsonaro “compara um integrante de comunidade quilombola a um animal que tem sua massa corporal medida através de arrobas” e lembra que “durante mais de três séculos e meio, pessoas negras foram legalmente comercializadas como escravas no Brasil, comercializadas inclusive em função da massa corporal que ostentavam”. A desumanização do corpo negro é uma característica recorrente na retórica racista, herdeira de ideias do racismo científico que surgiram no século XIX e perduraram no século seguinte.

Em seguida, Bolsonaro parece ignorar a rotina e a dinâmica de trabalho dos quilombos e comunidades negras, que, segundo Silva (2020), possuem divisão de trabalho coletiva, baseada na agricultura e tradições culturais; o até então deputado federal lançou a acusação de “vagabundagem” contra pessoas negras, afirmando que os quilombolas “não faziam nada”.

Para Jacob Gorender (1992), foi criado um estigma histórico ao retratar os negros como preguiçosos, esquecendo que a construção do Brasil durante a colônia e o Império foi sustentada pelo árduo trabalho escravo. Após a abolição, os ex-escravizados não receberam reparação do Estado e enfrentaram discriminação racial no trabalho e na política de branqueamento, relegando-os à periferia.

Ao usar o termo “procriar”, Bolsonaro recorre à animalização, reduzindo relações humanas a funções biológicas. Fanon (2008), filósofo afro-caribenho, aborda essa falta de reconhecimento da humanidade do outro, destacando como essa abordagem nega a humanidade do negro.

Por fim, Bolsonaro generaliza, presumindo uniformidade entre os quilombolas em todo o país, e alega que o Estado gasta R\$1 bilhão por ano nessas comunidades. Segundo Silva (2020), essa afirmação é enganosa quanto aos investimentos em políticas quilombolas, revelando falta de compreensão sobre a reparação histórica e os direitos conquistados por meio de lutas pelas terras quilombolas.

Seu discurso foi profundamente preconceituoso e discriminatório, utilizando diversos artifícios da retórica racista que não são novidade no país. Um desses artifícios é a transformação do preconceito em piada. Seja em humorísticos, grupos sociais informais ou até mesmo em livros didáticos, observamos a perpetuação do tratamento estereotipado da população negra, apresentado de forma jocosa. Essas piadas frequentemente se referem à cor da pele e aos atributos físicos dos negros, retratando-os como estúpidos, subservientes e incapazes. Conforme Almeida (2019), nomeado pelo atual presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023) como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, a consideração de ofensas raciais como ‘piadas’, sob a justificativa de um suposto espírito irreverente na cultura popular, em nome da democracia racial, é um argumento que dificulta o reconhecimento desses casos pelo Judiciário e pelo sistema de justiça, perpetuando uma suposta neutralidade racional.

Ainda em palestra na Hebraica, o deputado federal Bolsonaro (2017) exacerbou em sua xenofobia e também expressou sua oposição ao acolhimento de refugiados pelo Brasil: “Não podemos abrir as portas para todo mundo”, mas não se mostrou descontente em relação a todos os estrangeiros: “Alguém já viu algum japonês pedindo esmola? É uma raça que tem vergonha na cara!”. A fala, criticando o acolhimento de refugiados e fazendo comentários preconceituosos sobre os japoneses, é problemática devido à promoção de estereótipos raciais, desrespeito aos refugiados, contribuição para a polarização racial e impacto negativo no debate público sobre questões raciais no Brasil. Isso reflete uma postura insensível e divisora, que afeta a sociedade de maneira prejudicial.

Esse político coleciona posicionamentos preconceituosos e racistas. Enquanto deputado federal, cogitando a possibilidade de chegar à Presidência da República, afirmou:

Pode ter certeza de que, se eu chegar lá, não vai ter dinheiro pra ONG (...). Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola. Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí (Veja, 2017)

No processo eleitoral brasileiro de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente, e, ao longo de seu governo, demonstrou trafegar na contramão da igualdade racial. Houve oposição aos debates e políticas de combate ao racismo, prejudicando avanços e desqualificando os sujeitos de direitos. Bolsonaro cumpriu a sua promessa de oposição aos direitos das populações quilombolas e indígenas, de forma que a política de não demarcar terras para comunidades gerou tensões significativas, privando essas comunidades de recursos e meios de subsistência.

Segundo Rios (2022), a questão racial ganhou importância desde a ditadura militar⁶, culminando em políticas como as cotas, que promovem diversidade nas universidades. A pesquisa conduzida por Medaets, Arruti e Longo (2022) revela que, no Censo de 2000, a presença de indígenas no ensino superior era de apenas 4.397 estudantes matriculados. Duas décadas depois, esse número aumentou significativamente, atingindo 72 mil estudantes, de acordo com o Censo da Educação Superior. Os dados mais recentes evidenciam uma transformação marcante no perfil da população estudantil universitária, com um aumento de brasileiros negros, mais mulheres e um maior contingente de estudantes das classes populares. Diversos governos contribuíram para enfrentar o racismo, como a criação da Fundação Palmares (FCP)⁷ no governo Sarney (1988) em meio às comemorações do centenário da abolição da escravidão e leis que introduziram o ensino de culturas afro-brasileiras e indígenas durante os mandatos de Lula, 2003 e 2008, respectivamente. As cotas raciais foram institucionalizadas durante o governo Dilma Rousseff (2012), representando um marco

⁶ Segundo Gaspari (2016), a ditadura militar no Brasil perdurou de 1964 a 1985, o país viveu um período de governança autoritária marcado por repressão política, censura e supressão de direitos civis. Essa época deixou um legado de violações aos direitos humanos e resistência por parte da sociedade civil.

⁷ É uma instituição vinculada ao Ministério da Cultura do Brasil, destinada à promoção e preservação da cultura afro-brasileira. A FCP tem como objetivo reconhecer, valorizar e promover a cultura afro-brasileira, incluindo ações relacionadas aos direitos territoriais de comunidades quilombolas.

significativo nas políticas de igualdade racial. Dilma sancionou a Lei de Cotas, que reserva vagas em universidades federais para estudantes negros, pardos e indígenas, marcando avanços nas políticas de igualdade racial no Brasil.

A política de Bolsonaro vai além do discurso, refletindo em ações que prejudicam as comunidades quilombolas. Desde o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência em agosto de 2016, após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, as políticas de austeridade fiscal ameaçaram direitos históricos, culminando em cortes de verbas em 2019. O financiamento para o enfrentamento ao racismo foi reduzido em 60%, impactando negativamente a titulação de terras e a qualidade de vida dessas comunidades. Contrariando a narrativa de Bolsonaro, os investimentos representam uma reparação mínima e reconhecimento dos direitos quilombolas. O racismo do ex-presidente não se limita a episódios isolados, manifestando-se em ações e declarações que ignoram a diversidade étnica e tentam silenciar a população negra, inclusive negando a existência do racismo no país. Bolsonaro age com impunidade, amparado pelo foro privilegiado. De acordo com Silva (2020), o cenário evidencia a necessidade de revisão das normativas que protegem parlamentares de responsabilização por discursos ofensivos proferidos no exercício de seus mandatos.

De acordo com a Agência Pública (2023), o governo Bolsonaro tem sido objeto de um “dossiê” que destaca o racismo institucional⁸ presente em suas políticas, em que a abordagem do governo, alinhada com interesses da bancada ruralista e do agronegócio, refletiu em práticas que prejudicam essas comunidades. Essa postura remonta à herança escravocrata do Brasil, que

⁸ Ture e Hamilton, no livro "Black Power", publicado em 1967, apresentaram pela primeira vez o conceito de racismo institucional: muito mais do que a ação de indivíduos com motivações pessoais, o racismo está infiltrado nas instituições e na cultura, gerando condições deficitárias a priori para boa parte da população.

historicamente despojou as populações quilombolas de suas terras e direitos.

Essa postura se manifestou também em outros âmbitos, como a delimitação territorial. A abordagem adotada pela auditoria interna do Incra, durante o governo Bolsonaro, levou à paralisação dos processos de identificação e delimitação dos territórios quilombolas. A auditoria questionou os procedimentos dos servidores do Incra, refletindo um conhecimento escasso e uma falta de familiaridade com o tema. Os relatórios da auditoria frequentemente usavam argumentos semelhantes aos apresentados pelos proprietários de imóveis rurais para contestar as demarcações. Essa ação da auditoria interna prejudicou o andamento de muitos processos administrativos de regularização fundiária, afetando negativamente as comunidades quilombolas e desrespeitando os preceitos constitucionais (Agência Pública, 2023).

As abordagens e declarações do ex-presidente não apenas exacerbaram a polarização racial no Brasil, mas também tiveram implicações diretas para as comunidades quilombolas em diáspora, tornando-as ainda mais vulneráveis à violência e à discriminação. Segundo Rios (2022), contrariando avanços anteriores, Bolsonaro adota estratégias que deslegitimam espaços institucionais, nomeando figuras discordantes para cargos-chave. Em novembro de 2019, durante o mês da consciência negra, a escolha e respaldo de Sérgio Camargo para liderar a Fundação Palmares foi uma tática de Bolsonaro para desacreditar as estruturas institucionais destinadas a lidar com as necessidades das comunidades negras, tanto rurais quanto urbanas. Segundo a autora, Camargo é conhecido por suas declarações que negam a existência de racismo no Brasil e por sua oposição às políticas de ação afirmativa e aos movimentos sociais negros. Ao contrário das administrações anteriores, o governo Bolsonaro escolheu alguém sem a devida preparação técnica para o cargo, cujas ideias não se alinhavam com a missão institucional da agência estatal. Essa decisão carecia do respaldo dos movimentos sociais negros e das organizações civis, marcando uma quebra com as práticas

democráticas e rotinas estabelecidas desde a redemocratização, quando os coletivos dos movimentos sociais eram consultados, formando suas próprias representações nos espaços estatais conforme as demandas das diversas regiões do país.

Segundo Rios (2022), o governo adotou também a estratégia de manipulação simbólica da questão racial, mantendo-se próximo a figuras negras reacionárias, com destaque para Hélio Bolsonaro (Hélio Fernando Barbosa Lopes). Esse congressista assinou um artigo no jornal Folha de São Paulo em que expressava oposição aberta à ação afirmativa no Brasil. De acordo com suas declarações, as “cotas raciais, assim como várias ações promovidas pelo ‘movimento negro’, são meros programas partidários”.

Durante o governo Bolsonaro, observou-se um retorno à ideologia da ditadura militar. O governo minimizou o impacto do movimento *Black Lives Matter*⁹ e negou a existência de racismo no Brasil. Diante de eventos como a morte de Beto Freitas¹⁰, Bolsonaro alegou tentativas de importar conflitos externos. O epidemiologista Pedro Hallal teve suas descobertas sobre o impacto da pandemia censuradas, revelando disparidades entre os mais pobres e a população não branca. Bolsonaro contrariou políticas de igualdade racial, fortalecendo abordagens discriminatórias e ignorando direitos territoriais de comunidades quilombolas e indígenas (Rios, 2022).

O governo Bolsonaro representou um retrocesso nas políticas de igualdade racial, minando conquistas democráticas. O Brasil, porém, mostra resistência, com instituições como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) reconhecendo a necessidade de combate ao racismo, apesar da postura presidencial. A população também demonstra maior apoio

⁹ Em português, Vidas Negras Importam; é um movimento fundado em 2013, tornou-se proeminente em 2020 após o assassinato de George Floyd nos EUA, destacando questões de violência policial e racismo sistêmico.

¹⁰ A morte de João Alberto Silveira Freitas, conhecido como Beto Freitas, ocorreu em 19 de novembro de 2020. Ele foi brutalmente assassinado por seguranças do supermercado Carrefour em Porto Alegre, o que evidenciou as preocupações com a violência racial no Brasil.

a medidas antirracistas, sinalizando uma leitura divergente daquela feita por Bolsonaro (Silva, 2022).

Essas práticas refletem o racismo institucional e a mentalidade escravocrata do passado, que continuam a influenciar o pensamento dos governantes políticos contemporâneos e a permear os sistemas públicos. Além disso, essa negação observada no governo Bolsonaro em relação às demarcações de terras quilombolas está intrinsecamente ligada ao neoliberalismo, já que frequentemente atende a interesses do agronegócio e de setores econômicos poderosos, em detrimento das comunidades tradicionais e do cumprimento dos preceitos constitucionais. De acordo com Santos (2022), o neoliberalismo é uma doutrina capitalista que busca a maximização dos lucros por quaisquer meios necessários. É uma ideologia que defende a liberdade econômica, a redução do papel do Estado na economia e a privatização de empresas estatais. Ele se tornou mais proeminente nas décadas de 1980 e 1990, com a ascensão de líderes políticos como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. No Brasil, o neoliberalismo também se tornou uma incógnita bastante atuante na maneira como o Estado brasileiro procede na atualidade. Por exemplo, a busca pelo lucro no neoliberalismo pode resultar em salários baixos e condições precárias de trabalho, afetando principalmente as comunidades historicamente oprimidas. Além disso, a ênfase na privatização de serviços públicos, como saúde e educação, pode criar barreiras de acesso para aqueles que já estão em desvantagem.

Dessa forma, o neoliberalismo frequentemente perpetua as desigualdades sociais, econômicas e raciais, que têm raízes na mentalidade escravocrata. É essencial observar as raízes da mentalidade escravocrata e como ela perpetua desigualdades. Nesse contexto, autores como Mintz (1986) abordam a exploração das populações africanas no sistema escravista e como a economia baseada na produção de açúcar contribuiu para a construção de uma sociedade hierarquizada e opressiva.

Segundo Nogueira (2018), a figura entre os pensadores mais provocativos da contemporaneidade chama-se Achille Mbembe; com influências de Frantz Fanon, Michel Foucault e Gilles Deleuze, o filósofo camaronês apresenta uma tese singular: o neoliberalismo é uma reinterpretação da escravidão negra moderna. Embora essa proposição possa soar desconcertante, uma das ideias mais fascinantes de Mbembe reside em uma argumentação que posiciona a escravização dos povos africanos como a base que viabilizou o surgimento do capitalismo moderno (liberalismo) e vê o neoliberalismo contemporâneo como um projeto de revitalização dessa mesma escravização. Enquanto no capitalismo moderno tínhamos duas categorias de pessoas, proprietárias dos meios de produção e trabalhadoras, no capitalismo contemporâneo emerge uma terceira categoria: especuladoras do sistema financeiro (rentistas). Para que esse tipo de personagem capitalista exista, é necessário utilizar e explorar as pessoas trabalhadoras de maneira análoga à escravidão. Segundo Mbembe, o neoliberalismo representa um período na história da humanidade em que todos os eventos adquirem valor de mercado, uma era em que o tempo, por mais breve que seja, se transforma em uma força reprodutiva da forma-dinheiro.

Outro aspecto relevante é como o neoliberalismo afeta as políticas de assistência social, enfatizando a responsabilidade individual e reduzindo os gastos públicos. Bauman (2022), renomado sociólogo polonês conhecido por suas análises sobre a modernidade líquida e as consequências sociais das mudanças na sociedade contemporânea, argumenta, em suas obras, que essa ênfase na individualização pode minar os sistemas de bem-estar social, impactando desproporcionalmente as minorias étnicas e grupos marginalizados. Suas ideias são cruciais para embasar o argumento de que o neoliberalismo perpetua a opressão histórica sofrida por essas comunidades. Além disso, a invasão e colonização da rede de relações humanas por visões de mundo e padrões de conduta moldados pelo mercado são temas centrais em suas obras,

em que, nesse contexto, o autor aborda as fontes de ressentimento, discordância e resistência às forças dominantes.

Bauman (2022) também destaca como a transformação dos consumidores em mercadorias é a característica principal da sociedade de consumo. Isso não apenas afeta a economia, mas tem implicações políticas, sociais e culturais, influenciando a construção de identidade, valores e a estratificação social. Portanto, sua análise abrange diversas esferas da vida social e é fundamental para entender as complexas interações entre o neoliberalismo e as minorias étnicas.

No entanto, há lutas políticas e sociais em andamento para resistir a essa influência neoliberal e enfrentar as desigualdades. Compreender como a mentalidade escravocrata do passado se relaciona com o neoliberalismo oferece *insights* importantes para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e justas. O reconhecimento dessa conexão pode ajudar a direcionar esforços para sistemas que abordem as desigualdades de forma mais eficaz e busquem a reparação das injustiças históricas, especialmente em relação às comunidades historicamente oprimidas.

Para Santos (2022), o racismo é um impasse atual na sociedade brasileira e é necessário trabalhar para combater essa questão. Algumas maneiras de promover políticas mais justas e igualitárias incluem:

- Promover a diversidade étnica e racial em todos os níveis do governo, incluindo a representação política e a tomada de decisões;
- Implementar políticas públicas que levem em consideração as desigualdades raciais existentes, como ações afirmativas e programas de inclusão social;
- Investir em educação e conscientização sobre o racismo e suas consequências, tanto para a população em geral quanto para os funcionários públicos;
- Combater a violência policial e o encarceramento em massa, que afetam desproporcionalmente a população negra;

- Incentivar a participação da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas, garantindo que as vozes da população negra sejam ouvidas e consideradas.

Segundo a autora, essas abordagens enfrentam o racismo institucional, promovem a justiça social e a igualdade e reconhecem a importância das comunidades quilombolas na preservação de sua cultura e identidade, bem como no contexto mais amplo da diversidade cultural do Brasil. Essa perspectiva, guiada por princípios de equidade e direitos humanos, é essencial para garantir a justiça e a dignidade para as comunidades quilombolas e para enfrentar os legados do passado escravocrata.

Diante desse cenário, é crucial reconhecer a importância de um diálogo aberto e inclusivo sobre o racismo e trabalhar em direção a políticas que promovam a justiça social e a igualdade para todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

A branquitude e o racismo estrutural: dinâmicas de poder e privilégio na perpetuação da violência racial

No cenário atual, as discussões sobre branquitude e racismo estrutural¹¹ têm ganhado destaque, à medida que sociedades ao redor do mundo confrontam as complexas questões relacionadas à desigualdade racial. Para compreendermos a branquitude, é crucial considerar a perspectiva da teoria crítica racial. Autores que exploraram as estruturas de poder que sustentam o sistema de privilégio branco foram trazidos à tona e exploramos em nossa revisão bibliográfica.

“Pele Negra, Máscaras Brancas” é uma obra pioneira de Frantz Fanon que, desde sua publicação em 1952, desempenhou um papel

¹¹ O termo "racismo estrutural" é amplamente utilizado na academia e no discurso público. Diversos autores contribuíram para a popularização desse conceito, sendo um dos principais o sociólogo e escritor norte-americano Eduardo Bonilla-Silva (2021), onde explora como o racismo é mantido e perpetuado de maneiras mais sutis e estruturais na sociedade contemporânea.

significativo nos movimentos antirracistas. O livro inicia sua abordagem com uma perspectiva psicanalítica da questão racial, com o objetivo explícito de desfazer o complexo de inferioridade imposto às pessoas negras desde a infância pela sociedade branca. Fanon desvenda os mecanismos pelos quais a sociedade colonialista não apenas perpetua as desigualdades econômicas e sociais, mas também internaliza a inferioridade associada à cor da pele, um fenômeno que ele descreve como “epidermização da inferioridade”.

No centro da análise de Fanon (2008), está a relação entre negros e brancos, que ele considera fundamental para entender a questão racial. Ele emprega conceitos da filosofia, da psicanálise, da psiquiatria e da antropologia, e faz referência a autores notáveis como Hegel, Sartre, Lacan, Freud e Aimé Césaire, que influenciam sua análise. O texto é escrito com uma linguagem poética e convida os leitores a uma reflexão profunda sobre o tema. Os leitores são confrontados com suas próprias vulnerabilidades, angústias e até mesmo a percepção de seus próprios preconceitos. Fanon instiga os leitores a refletir sobre como a colonização afeta não apenas os colonizados, mas também aqueles que se veem como dominadores. A obra permanece transformadora, especialmente em um momento de ampliação da luta antirracista e de conscientização sobre a necessidade de igualdade e liberdade na sociedade.

Hooks (2020) discute como o feminismo interseccional se relaciona com a questão racial, destacando a importância de não se admitir qualquer forma de opressão entre as mulheres, bem como de considerar homens como potenciais aliados na luta contra as opressões, ao mesmo tempo em que reconhece o potencial de opressão que também podem representar. A autora critica o feminismo tradicional, que muitas vezes é caracterizado como branco, de classe média, acadêmico, heteronormativo e desigual. Em contrapartida, ela propõe a revolução feminista idealizada por mulheres negras, que buscam a resignificação das relações entre diferentes grupos de mulheres e homens, tanto do centro quanto das margens da sociedade.

Smith *et al.* (2023) descreveram o privilégio branco como um conjunto de benefícios invisíveis que as pessoas brancas desfrutam automaticamente. Em seu livro, os leitores são confrontados com seus próprios privilégios e são levados a reconhecer como eles perpetuam o racismo sistêmico. Essa obra esclarecedora oferece uma análise abrangente do privilégio branco na sociedade americana, desde suas raízes históricas até seus efeitos atuais. Com um foco em educação e defesa, os leitores serão inspirados a tomar medidas para dismantelar sistemas de privilégio e trabalhar em direção a um mundo mais justo e equitativo para todos.

Ao considerar essas contribuições teóricas, podemos entender a branquitude como um sistema de privilégio que concede vantagens automáticas às pessoas brancas em várias esferas da vida, incluindo emprego, educação e justiça. Essa estrutura de poder, muitas vezes invisível para quem a possui, perpetua a desigualdade racial.

Cida Bento¹² expõe e questiona a universalidade da branquitude, bem como suas consequências prejudiciais para qualquer tentativa de promover uma mudança significativa na hierarquia das relações sociais. A trajetória de Cida Bento, marcada por dezenas de recusas em processos seletivos, revela um padrão perturbador: independentemente de quão qualificada fosse, ela e seus irmãos, todos com ensino superior completo, eram constantemente preteridos em favor de candidatos brancos com currículos muitas vezes equivalentes, se não inferiores. No âmbito de suas pesquisas de mestrado e doutorado, a autora se dedicou a investigar esse modelo recorrente em diversas esferas corporativas, desmistificando, assim, a falácia do discurso meritocrático. O que ela descobriu foi um acordo não verbalizado de autopreservação que serve aos interesses de grupos específicos e perpetua o domínio das pessoas brancas. A autora nomeia esse fenômeno de “pacto

¹² Uma das cinquenta pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade, eleita em 2015 pela *The Economist*. Co-fundadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

narcísico da branquitude”. Isso não apenas reflete a estrutura de poder existente, mas também evidencia a abrangência da influência da branquitude em nossa sociedade (Bento, 2022).

No âmbito do debate sobre a desigualdade racial e suas implicações na educação, Bento (2022) expõe e questiona a universalidade da branquitude. Sua trajetória, marcada por recusas em processos seletivos, ilustra um padrão inquietante de discriminação racial. Essa perspectiva é complementada pelas ideias de Woodson (2021), cujo livro lançou luz sobre a desigualdade educacional nos Estados Unidos, destacando a importância de considerar o sistema educacional brasileiro em relação às barreiras enfrentadas por estudantes negros. Ao unir essas análises com o trabalho de Abramowicz, Barbosa e Silvério (2021), buscamos oferecer uma visão abrangente das complexas dinâmicas raciais na educação e sua influência na perpetuação das desigualdades.

Woodson (2021), um historiador renomado, aponta para uma questão fundamental: os currículos escolares no Brasil, assim como em muitas outras partes do mundo, são frequentemente baseados na cultura eurocêntrica. Isso resulta na negligência da rica história e cultura africana, que é essencial para uma educação completa e equilibrada. O autor argumenta que essa omissão não apenas priva os estudantes negros de uma compreensão completa de suas origens, mas também os doutrina para assumir uma posição de pária social.

Ao examinar as ideias do autor, fica claro que o sistema educacional atual não prepara adequadamente os estudantes negros para o sucesso e, pior ainda, contribui para a formação de uma identidade subjugada. Essa análise ressoa fortemente com a realidade brasileira, onde as disparidades educacionais persistem e a representação dos afro-brasileiros na história e cultura continua sendo marginalizada.

A obra de Woodson (2021) não apenas denuncia as falhas do sistema educacional, mas também oferece soluções práticas para abordar essa questão premente. Ao promover a valorização da

história e da cultura africanas nas escolas, o autor acredita que podemos começar a dismantelar as barreiras que prejudicam a educação negra no Brasil.

Segundo Abramowicz, Barbosa e Silveira (2021), é importante reconhecer e valorizar as identidades, histórias e culturas afro-brasileiras como parte integrante da nação brasileira. Abramowicz nos incentiva a promover a educação das relações étnico-raciais, garantindo direitos de cidadania para afro-brasileiros e valorizando suas raízes africanas, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

A preservação da cultura quilombola é uma parte vital da luta contínua por identidade e resistência, uma vez que essas comunidades representam um elo fundamental com as raízes africanas no Brasil. Ao celebrar e incorporar as lições e reflexões dessas comunidades, podemos honrar a riqueza da herança africana e contribuir para a manutenção das tradições quilombolas, que desempenham um papel essencial no mosaico cultural do país.

Nesse contexto, Sobonfu Somé (2003) surge como uma voz respeitada e renomada, sendo uma das primeiras personalidades a trazer para o Ocidente a espiritualidade africana enraizada em tradições milenares. Originária de Dano, uma remota aldeia na África Ocidental, ela testemunhou em sua terra natal a preservação das antigas tradições de vida nas aldeias africanas, incluindo estruturas familiares, práticas espirituais e modos de vida que existem há mais de dez mil anos.

Em sua obra, Somé (2003) destila os ensinamentos e a sabedoria ancestrais de sua aldeia, oferecendo profundos *insights* sobre a natureza das relações íntimas. Com generosidade, ela aplica o conhecimento sutil de sua cultura da África Ocidental ao contexto do livro, revelando, de maneira simples e bela, o papel do espírito em casamentos, amizades, relacionamentos e comunidades. Ela compartilha maneiras ancestrais de tornar nossas vidas íntimas mais gratificantes e seguras, fornecendo *insights* poderosos sobre temas como a “ilusão do romance,” divórcio e perda. Suas ideias são intuitivamente persuasivas, provocativas e curativas, respaldadas

por conselhos práticos sólidos, bem como rituais e cerimônias específicas baseadas na rica tradição de milhares de anos.

Ao celebrar e integrar as percepções espirituais da África indígena, como as compartilhadas por Somé, ao lado das influências de diversas culturas ao redor do mundo, incluindo as nativas americanas, a Europa antiga e a Ásia, estamos participando de um processo de enriquecimento de nossas vidas e da preservação das tradições quilombolas. Reconhecendo a profunda e ancestral sabedoria das culturas africanas, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa de nossa diversidade cultural, garantindo que as tradições quilombolas continuem a desempenhar um papel valioso na tapeçaria cultural do Brasil.

Considerações finais

Este artigo busca lançar luz sobre a violência enfrentada pelos povos quilombolas em diáspora, contextualizando-a historicamente e relacionando-a com a literatura acadêmica relevante e discursos públicos, como aqueles proferidos pelo ex-presidente Bolsonaro. Através da análise de diversos aspectos, esperamos contribuir para uma compreensão mais completa das lutas e desafios enfrentados por essas comunidades, além de promover a discussão e a busca por soluções para a superação dessas adversidades. Mostramos a suposta Carta de William Lynch, reconhecendo a controvérsia em torno de sua autenticidade, mas destacando sua importância como ponto de partida para discussões sobre estratégias de controle social na época da escravidão.

Apontamos nossa compreensão sobre a interseção complexa entre neoliberalismo e racismo, identificando as ramificações profundas dessa relação nas políticas públicas brasileiras. Ao analisar criticamente as influências históricas e contemporâneas, especialmente através da carta de William Lynch e dos discursos do ex-presidente Bolsonaro, emergiu uma teia intrincada que conecta as raízes do racismo à lógica neoliberal presente nas

estruturas governamentais. Essa análise crítica nos proporcionou uma visão mais clara das nuances desses fenômenos interligados, permitindo-nos compreender como o neoliberalismo, ao moldar políticas públicas, perpetua e intensifica as disparidades raciais. Diante desse panorama, estamos agora aptos a concluir que a superação desses desafios exige uma abordagem de enfrentamento não apenas dos sintomas evidentes, mas também das estruturas sistêmicas que alimentam a interseção prejudicial entre neoliberalismo e racismo.

Em seguida, discutimos a influência da branquitude e do racismo estrutural na perpetuação da violência racial, destacando obras significativas de autores que nos levaram a compreender o poder do privilégio branco e a importância de desafiar as estruturas de poder que sustentam o racismo.

Exploramos também a desigualdade na educação negra, ressaltando a necessidade de uma educação mais inclusiva e equitativa, que valorize a cultura e a história afro-brasileira.

Por fim, celebramos a resistência cultural das comunidades quilombolas, reconhecendo a importância de preservar e honrar suas tradições ancestrais. Através de reflexões sobre o amor e a espiritualidade, enfatizamos a riqueza da herança africana e sua contribuição vital para a diversidade cultural do Brasil.

No entanto, também reconhecemos os desafios contemporâneos enfrentados pelas comunidades quilombolas, especialmente diante de políticas divisivas e declarações racistas por parte do governo. As políticas que negam a demarcação de terras e promovem a desigualdade racial têm um impacto direto nas vidas dessas comunidades, tornando-as mais vulneráveis à discriminação e à violência.

Portanto, concluímos que a luta das comunidades quilombolas é uma parte integral da história do Brasil e uma luta contínua por justiça, igualdade e reconhecimento. É imperativo que a sociedade como um todo, juntamente com o governo, assuma a responsabilidade de enfrentar o racismo sistêmico, promover políticas inclusivas e valorizar a rica herança cultural das comunidades

quilombolas. Somente através do diálogo, da educação e do comprometimento com a igualdade poderemos construir um Brasil verdadeiramente diverso e justo, onde todos os cidadãos tenham a oportunidade de prosperar e viver em harmonia.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria De Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação Como Prática Da Diferença**. 2ª edição. EDITORA AUTORES ASSOCIADOS, 2021.
- AGÊNCIA PÚBLICA. **Em dossiê, o “racismo institucional” do governo Bolsonaro**. Associação Nacional De Ação Indigenista (ANAI), 2023. Disponível em: <<https://anaind.org.br/noticias/em-dossie-o-racismo-institucional-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 28 out. 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural (Feminismos Plurais)**. Editora Jandaíra, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo (Nova edição): A transformação das pessoas em mercadoria**. 2ª Edição. Zahar, 2022.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. Edição eBook Kindle. Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação Rural no Brasil: do Ruralismo Pedagógico ao Movimento por uma Educação do Campo**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America**. 6ª Edição. Rowman & Littlefield Publishers, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por meio de cotas, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

DAVIS, Angela. **A Liberdade é uma Luta Constante**. 1ª Edição. Boitempo Editorial, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 1ª Edição 1952. Salvador: EDUFBA, 2008.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Acabada**. 5ª Edição. Intrínseca, 2016.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – Volume 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Edição padrão. Globo Livros, 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – Volume 2: Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil**. Edição padrão. Globo Livros, 2021.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 6ª Edição. Ática, 1992.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: Da Margem ao Centro**. Edição eBook Kindle. Editora Perspectiva S/A, 2020.

LYNCH, William. **Carta de William Lynch**. Virgínia, EUA, 1712. Disponível em: <<https://informativocentroculturalhumaita.wordpress.com/2007/10/02/hello-world/comment-page-1/>>. Acesso em: 06 out. 2023.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício e LONGO, Flávia. **O crescimento da presença indígena no ensino superior**. Nexojornal, 2022. Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/opinia%0/2022/O-crescimento-da-presen%C3%A7a-ind%C3%ADgena-no-ensino-superior>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MINTZ, Sidney W. **Sweetness and Power: The Place of Sugar in Modern History**. Edição eBook Kindle. Penguin Books, 1986.

NOGUERA, Renato. **A democracia é possível?** Revista Cult, 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/democracia-e-possivel/>>. Acesso em: 29 out. 2023.

PORTAL GELEDÉS. **A Carta de Willie Lynch**. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/?amp=1>>(<https://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/?amp=1>). Acesso em: 01 out. 2023.

RIOS, Flavia. **Bolsonaro na contramão da igualdade racial**. Folha De São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/eleicoes-2022/bolsonaro-na-contramao-da-igualdade-racial/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

SANTOS, Débora Monteiro Souza. **O Estado Brasileiro Racista na Máquina do Neoliberalismo**. A Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual, nº 266, 2022. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/7743/4583>>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Franco Alves da. **O racismo de Jair Bolsonaro: origens e consequências**. Nexo Jornal, 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-racismo-de-Jair-Bolsonaro-origens-e-consequ%C3%Aancias>>. Acesso em: 27 out. 2023.

SMITH, Bobby, ANDREWS, Brady, & GPT, C. **Unpacking the Invisible Knapsack: White Privilege in America**. Edição eBook Kindle. 2023.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: Ensinaamentos Ancestrais Africanos sobre Maneiras de se Relacionar**. Edição Português. Odysseus, 2003.

TURE, Kwame e HAMILTON, Charles V. **Black Power: a Política de Libertação nos Estados Unidos**. 1ª Edição 1967. Editora Jandaíra, 2021.

VEJA. **Bolsonaro é acusado de racismo por frase em palestra na Hebraica**. Brasil, 06 de Abril de 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica>>. Acesso em: 06 out. 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A (Des)educação do Negro.**
Traduzido por Naia Veneranda Gomes da Silveira. Prefácio de
Emicida. Formato: eBook Kindle. Edipro, 2021.

O uso das tecnologias da informação e comunicação no processo educacional da escola do campo Maria Nazaré de Sousa em tempos de pandemia

João Fortunato de Sousa Neto¹

Patric Oberdan dos Santos²

Introdução

Ao longo dos tempos, o campo sempre foi visto como um lugar atrasado, quando comparado com os grandes centros urbanos, em vários aspectos, dentre eles, podemos destacar a questão da educação e o acesso a Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TICs. Nesse sentido, este artigo busca discutir como se deu o processo educacional durante o período da pandemia na Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, apontando as condições de acesso às TICs tanto por parte dos educandos quanto dos educadores. Também busca apontar se houve políticas públicas que facilitassem o acesso à educação nesse período pandêmico, pesquisa essa realizada através de entrevistas com alguns sujeitos da comunidade escolar. O objetivo desta pesquisa consiste em identificar e analisar as condições de acesso das TICs durante o tempo de pandemia na Escola Maria Nazaré de Sousa.

¹ Orientando; Graduando em Especialização em Educação no Campo pela UFSCar; Graduado em Matemática pela Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR); Graduado em Artes Visuais pela Uniasselvi; Graduando em Pedagogia pela UECE; e educador de matemática na Escola de Ensino Médio do Campo Maria Nazaré de Sousa. joaofortunatoescola@gmail.com

² Orientador; Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. patric.oberdan@estudante.ufscar.br

Revisão da literatura

No final de 2019, especificamente em 31 de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada para a ocorrência de vários casos de pneumonia na República Popular da China (OPAS, 2020). Esses casos foram atribuídos a um novo coronavírus, mutação que até então era desconhecida em seres humanos. No período de uma semana, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação desse novo tipo de coronavírus. Esse vírus, caracterizado por sua alta taxa de transmissão, apresentava sintomas iniciais semelhantes aos de um resfriado comum, mas era altamente letal.

Com a descoberta desse novo vírus, o total de coronavírus humanos (HCoVs) identificados chega a sete: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-CoV (causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave), MERS-CoV (causador da Síndrome Respiratória do Oriente Médio) e o novo coronavírus, inicialmente denominado 2019-nCoV e posteriormente renomeado como SARS-CoV-2 em 11 de fevereiro de 2020. Esse novo coronavírus é responsável pela doença covid-19, que rapidamente se disseminou pelo globo, resultando em uma pandemia com graves impactos na saúde pública e nos sistemas sociais e econômicos em todo o mundo, bem como ceifando milhares de vidas.

Logo após a descoberta desse novo vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada e, juntamente com especialistas e autoridades chinesas, trabalharam para compreender mais sobre ele, seus impactos nas pessoas que estavam doentes, seus tratamentos e o que os países poderiam fazer como forma de resposta a esse novo vírus. A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) também colaborou com a prestação de serviços técnicos aos países americanos e recomendou que cada um mantivesse o sistema de vigilância em alerta, atentos para detectar, isolar e tratar precocemente as pessoas infectadas pelo vírus do covid-19.

No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS comunicou ao mundo que o novo coronavírus representava um quadro de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – sendo este o nível mais alto de alerta da organização, conforme indicado no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscava aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade entre todos os países do mundo para parar a disseminação do vírus.

Segundo os termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), a ESPII é considerada “um evento extranatural que pode indicar um risco de saúde pública para demais países devido a propagação internacional de doenças; e eminentemente requisita uma resposta internacional sistematizada e de imediato” (OPAS, 2020).

Um mês depois da OMS comunicar ao mundo sobre o estado de emergência causado pelo coronavírus, especificamente no dia 11 de março de 2020, a doença covid-19 foi declarada uma pandemia. Esse termo “pandemia” refere-se à distribuição geográfica da doença e não a seu grau de gravidade. Essa indicação reconhece que houve uma pandemia de covid-19 em vários países e regiões do mundo na época.

O conhecimento científico insuficiente sobre o novo coronavírus, sua rápida disseminação e sua capacidade de causar a morte em populações vulneráveis gera incerteza sobre as melhores estratégias para combater a pandemia em todo o mundo. Imediatamente após o surto em grande escala da doença e sua classificação como pandemia, todos os países adotaram diferentes estratégias para evitar a propagação do coronavírus, a maioria seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

No Brasil, os desafios foram ainda maiores do que nos outros países do mundo devido ao pouco conhecimento sobre as características da disseminação da covid-19 em uma situação de grande desigualdade social, em que a população vive em precárias condições habitacionais e sanitárias, sem acesso sistemático à água e em condições de superlotação.

Ainda em nível nacional brasileiro, as práticas administrativas adotadas pelo executivo foram bastante polêmicas, principalmente

as opiniões e discursos do então presidente da república, Jair Bolsonaro. O ex-capitão fez um discurso polêmico em que tentou minimizar os riscos da pandemia, se opôs ao isolamento social e defendeu o retorno à “normalidade”. O equilíbrio entre seu discurso e ação levou o país ao segundo lugar em número de mortes por covid-19 desde meados de maio, atrás apenas dos Estados Unidos.

Em todos os estados brasileiros, assim como foi o caso do Ceará, “a pandemia da Covid-19 chegou de forma devastadora e provocou uma grave crise sanitária e humana” (Oliveira, 2020). Para entender esse importante problema contemporâneo e mostrar meios de evitá-lo, os pesquisadores defenderam uma abordagem multidisciplinar, que levou em conta a história natural da doença, o contexto social da população e a história epidemiológica do Ceará. Essa foi uma oportunidade singular de pensar como cada saber particular pode refletir sobre a forma de abordar os fenômenos em estudo, inserindo a temporalidade para compreender os fatores que impulsionam o curso da pandemia em cada situação histórica e social específica.

As observações da pandemia e as medidas governamentais para combatê-la tornaram-se comuns no Ceará, assim como em todo o país, em virtude da contagem de casos e à justificativa estatística da mortalidade causada pela covid-19. Aos poucos, foram agregadas análises e atividades de medidas preventivas e política social. Antes da comprovação dos três primeiros casos de covid-19, no dia 17 de março, o governo do Ceará formou uma comissão para o enfrentamento da pandemia, com o objetivo de discutir meios preventivos e o preparo do sistema de saúde. O isolamento social passou a vigorar no estado em 20 de março, com a confirmação de 68 casos, fechando comércios, instituições educacionais e atividades não essenciais, como meio de desacelerar a disseminação do vírus, pois levaria tempo para montar um aparato de resposta emergencial contra uma pandemia, para que não levasse a um colapso rápido do sistema único de saúde.

Em Itapipoca, município que ocupa a 6ª posição no *ranking* de maior população do estado do Ceará, com 131.687 habitantes (IBGE, 2022), o número de mortes confirmadas em decorrência da covid-19 foi 43: já em relação ao número de casos confirmados, a situação foi um pouco mais elevada, mesmo sem se ter um número exato devido ao receio da população em fazer o teste. No assentamento Maceió, foram confirmados poucos casos do covid-19 devido à baixa procura pelos testes e foi confirmada uma morte ocasionada pelo coronavírus, apesar de todas as medidas de segurança e prevenção que foram tomadas.

Uma dessas medidas de segurança adotadas durante a pandemia foi o distanciamento social, que causou grandes impactos em muitos setores e, entre eles, destacamos a educação escolar. O sistema de ensino teve que se reinventar, houve então a suspensão das aulas presenciais e foi regulamentada a modalidade de ensino remoto. Para as autoras Fontana, Rosa e Kauchakje (2020, p. 99),

O sistema de ensino remoto desencadeou problemas de natureza socioeconômica, política, pedagógica, tecnológica e de saúde, no contexto da nova configuração da educação básica e superior. Entre os problemas, são enfatizados: a falta de acesso às tecnologias digitais e rede de internet; a intensificação do trabalho dos profissionais da educação; políticas não democráticas de ensino remoto adotadas pelos sistemas de ensino; desigualdade social em relação às políticas de avaliação em larga escala; os investimentos na substituição do sistema presencial pelo ensino a distância; as dificuldades das famílias na tutoria dos estudos das crianças e adolescentes de forma remota e no acesso aos meios virtuais de comunicação, além da tensão e do adoecimento emocional de professores, familiares e alunos.

Nessas condições, então, pudemos ver o abismo presente nas várias facetas sociais, enquanto as elites possuíam as condições e facilidades para o acesso à educação como as ferramentas digitais e as TICs de última geração, a população mais carente sofria com o sucateamento da educação pública, sem condições mínimas de

acesso para educandos e educadores aos meios de comunicação mais simples como a internet para darem continuidade ao processo educacional. Com isso Fontana, Rosa e Kauchakje (2020, p. 98) dizem que:

A disseminação da modalidade de ensino a distância, a partir do aprimoramento de plataformas de ensino virtual, alavancou a oportunidade para os interessados na educação como bem de mercado e criou impasses, principalmente, para professores e alunos das escolas públicas, pela dificuldade de acesso a estes recursos. Assim, a reorganização da dinâmica escolar por meio remoto privou os estudantes da educação básica e superior do convívio social e desencadeou contradições e tensões, que necessitam ser discutidas. Destacam-se como imprescindíveis as discussões sobre: a vulnerabilidade social e a democratização do acesso à internet e tecnologias digitais, a desvalorização e intensificação do trabalho docente (BARRETO; ROCHA, 2020), a ressignificação dos conceitos de distância e de ensino e o novo paradigma da educação semipresencial (MARTINS, 2020).

No processo de luta pelo direito a uma educação de qualidade e condições dignas de vida no campo, os sujeitos camponeses, juntamente com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), têm as escolas do campo como ferramenta em seu processo educacional, que desempenham um papel importante no desenvolvimento das comunidades do campo, porque estas procuram crescer na integração social, cultural e econômica através da construção das suas atividades educativas; tem sido esse o papel desempenhado pelos sujeitos que fazem o assentamento Maceió desde sua origem.

Organização da comunidade em busca do direito à terra e à educação

Desde o século XIX, o assentamento Maceió era habitado por povos nativos. Segundo os(as) moradores(as) mais antigos, recebeu esse nome devido à maneira como o mar e as dunas se encontravam, formando um 'c' e um 'o' (mar + C + O = Maceió).

A matriarca desses povos foi a senhora Maria Bonfim, a qual tinha o registro da terra. Naquela época, entre os anos de 1864 a 1869, vieram franceses e portugueses para grilar as terras cearenses. Um português conhecido como Marinheiro Carneiro chegou às terras do município de Amontada, alegando ter comprado as terras da região. Pediu a documentação à senhora Maria Bonfim e não mais devolveu.

Marinheiro Carneiro constituiu família pela região e originou uma nova geração de exploradores, ludibriando as pessoas da comunidade com promessas de regularização das terras de Maceió. Como as terras do assentamento Maceió faziam fronteira com o município de Amontada, onde Marinheiro Carneiro afirmava possuir terras, ele encontrou uma maneira de fazer com que Maria Bonfim dispusesse de seu documento da terra para que ele comparasse, de modo a fazer a divisa das suas terras com as do assentamento para ter uma melhor regulamentação. Com isso, Maria Bonfim entregou seu documento e Marinheiro Carneiro desapareceu e, junto com ele, o documento da terra. Maria Bonfim adoeceu e faleceu por conta da situação e as famílias não conseguiram ter acesso à documentação em posse dos invasores.

Assim, no início do século XX, iniciou-se um período de forte exploração do povo da região. A liberdade que existia, a terra, o trabalho e o alimento passaram a ser arrendados e concentrados pelos descendentes dos invasores estrangeiros. Quem não pagava a renda era expulso, obrigado a votar em candidatos que eles defendiam. Muitos que reagiam eram torturados ou presos. Logo após a primeira missa realizada no assentamento Maceió, o Círculo Operário (uma organização de trabalhadores/as) passou a

incentivar a comunidade a se organizar e reivindicar seus direitos. O povo começou a se animar, acreditando que iria chegar a tão sonhada reforma agrária, e começou a lutar pela terra.

No período de 1970 a 1983, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) passaram a atuar em Maceió, tendo o padre Felipe como principal impulsionador. Vários encontros eram realizados, reunindo comunidades, lideranças e catequistas, assim como um intenso trabalho educativo por meio de estudos bíblicos.

Nesse período, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) inicia um trabalho de acompanhamento da luta das famílias. Dom Paulo Pontes, bispo de Itapipoca e presidente da CPT regional no Ceará, junto com padre Felipe, realizaram inúmeras visitas e reuniões com os representantes das comunidades que compunham o assentamento.

A partir da desapropriação da terra em 1986, começa a viabilização do assentamento. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), inicialmente, só assentou 254 famílias, e as outras foram consideradas agregadas. Em 1990, mais 100 foram assentadas, somando 354 famílias.

Com o acesso à terra garantido, outro desafio colocado era o da assistência técnica, tarefa que foi conduzida pelo Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA), uma entidade que tem contribuído com a luta em vários assentamentos no Ceará.

Aos poucos, o assentamento Maceió foi se transformando. As casas de taipa foram substituídas por casas de alvenaria, algumas estradas internas foram melhoradas, escolas foram construídas nas comunidades, houve formação de professores e agentes de saúde, etc.

Através do INCRA, foram conquistados vários projetos de incentivo à produção, como Projeto Fomento Alimentação e Projeto São José; a partir deste, foram construídas duas casas de farinha, instalados 30 quilômetros de energia elétrica, uma fábrica de gelo, um centro de capacitação para os jovens, etc.

Antes da conquista da terra, a infraestrutura da comunidade era muito precária. Não havia instalação sanitária, a água para

consumo era escassa e o percentual de mortalidade infantil era elevado. As casas de farinha com poucas instalações, além de se constituírem como os espaços de transformação da mandioca, alimento básico das famílias, também eram os locais de encontros e reuniões.

O acesso às comunidades era muito difícil. No início, as pessoas, quando necessitavam viajar para a cidade, tinham que ir a pé ou a cavalo, muitas vezes atravessando rios. Aos poucos, o assentamento foi fazendo suas mudanças e transformações, contando sempre com a presença do CETRA. Com esse apoio na área social e jurídica, foram criadas associações e cooperativas, através das quais, os(as) trabalhadores(as) começaram a ter acesso a créditos e outras políticas públicas. A vida ia mudando devagar, mas trazendo resultados significativos e melhorando a qualidade de vida das famílias. As pressões junto ao poder local e ao INCRA contribuíram para a instalação de novas escolas, construção de estradas e postos de saúde.

Atualmente, as famílias já dispõem de água encanada, a maioria tem fogão a gás e geladeira, o que facilita seu trabalho doméstico. Assim como também muitas dispõem de aparelhos de TV, DVD, computadores, celulares, sistema de som, bicicleta, motocicleta, enfim, as condições de vida foram totalmente alteradas.

Hoje, ano de 2024, as associações ainda funcionam e permanecem firmes nas lutas contra os invasores. A população conta com uma rota de transporte de iniciativa privada para deslocamento para a sede do município e outras regiões, contribuindo com o fortalecimento do comércio, principalmente o escoamento do coco e da pesca. As condições precárias das estradas, por falta de manutenção, e agravadas com a estação invernal, dificultam o tráfego de veículos e pedestres, comprometendo, inclusive, o funcionamento, não somente da nossa escola, como também das escolas de todas as comunidades, colocando em risco a segurança dos educandos e dos educadores no trajeto de suas casas à escola.

Em relação à educação, a maior conquista do assentamento foi a Escola de Ensino Médio do Campo Maria Nazaré de Sousa, fruto das lutas do assentamento Maceió em parceria com o MST, que sempre defendeu uma educação pautada nos interesses do povo camponês e que fortalecesse a identidade do povo do campo. Falaremos, então, a seguir, como foi o processo de luta e conquista da escola.

A conquista e a caracterização da escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa

A escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) fica localizada na comunidade de Jacaré e atende as 12 comunidades que compõe o assentamento e a circunvizinhança (distritos de Baleia, Marinheiro, Lagoa das Mercês, Bela vista e Barrento), além de atender a uma demanda de educandos de Amontada, município vizinho ao que a escola fica localizada.

A conquista da escola foi a partir de uma jornada de luta do MST junto com o assentamento nas ruas da capital cearense entre os dias 1 e 12 de março de 2007. Foi firmado o compromisso do governo estadual em construir escolas de ensino médio em áreas de reforma agrária. O movimento teve como critério de definição que as escolas iriam para assentamentos com maior quantidade de famílias assentadas e mais antigos, sendo contemplado o assentamento Maceió.

É importante destacar que a luta pela educação travada pelo MST não é apenas por escola de qualidade em todos os níveis, mas também por uma educação vinculada a um projeto político que tem como horizonte a afirmação do campo como um lugar de vida e os povos do campo como sujeitos. Nesse sentido, a Escola Nazaré Flor se orienta pelos princípios da Educação do Campo.

A escolha do nome da escola foi uma definição do assentamento em homenagear Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), filha da comunidade, nascida na localidade de Apiques.

Foi casada com o pescador Manoel João de Sousa, e adotaram dois filhos (Valda e Diozélio). Além de importante liderança

feminina rural, também foi poetisa, cantora, compositora, costureira, marisqueira, escritora e educadora, tendo grande participação no processo de organização das mulheres trabalhadoras rurais, desde a década de 1980, e na luta pela educação. No ano de conquista da escola, em 2007, Nazaré faleceu por consequência de um câncer e deixou raízes no fortalecimento da luta no assentamento.

A inauguração da escola foi em 29 de julho de 2010, e funciona desde agosto do mesmo ano. De acordo com o PPP, a escola contém uma área construída de 3.250,72 m², divide-se em cinco blocos: bloco administrativo, formado pela sala de secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala de professores, banheiros masculino e feminino; bloco de laboratórios, formado pela sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e laboratório de ciências; dois blocos das salas de aula, formado por 12 salas de aulas e uma sala do grêmio estudantil; bloco de espaço para refeitório e esporte, formado pela cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro e outros espaços de circulação e laboratório do campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária.

Compreende o espaço escolar, ainda, a área de 5 hectares, definida pelo assentamento em assembleia geral da associação, para atividades produtivas e societárias, bem como todos os espaços do assentamento e região. E, para além desses, onde possam ser construídas experiências educativas associadas aos objetivos escolares.

A partir de 2010, inicia-se o funcionamento como escola regular de ensino médio. Contudo, o propósito das comunidades do assentamento Maceió era que se constituísse como escola de formação técnica, com, dentre outros, curso técnico em agroecologia e turismo comunitário.

No ano de 2023, conseguimos avançar ainda mais no processo educacional. As turmas da 1ª série iniciaram-se com os cursos técnicos em Agroecologia, Administração de Cooperativas e Informática e, para um futuro não muito distante, ainda existem as

demandas para cursos técnicos em gestão, associativismo e saúde comunitária, e expectativas de que diversas outras atividades educativas formais e informais sejam promovidas, indo além do ensino médio, mas sempre se articulando com este, numa perspectiva mais ampla de educação escolar. Nesse sentido, destacamos também a oferta da educação de jovens e adultos em todos os níveis e diversos outros cursos e projetos que poderão ser desenvolvidos através de parcerias com o MST e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Em 2020, a escola passou por um momento atípico devido à pandemia da covid-19, em que teve que fechar os portões e trabalhar remotamente com aulas ministradas pelo *Google Meet*, *WhatsApp* e outros meios digitais, desafio muito grande devido às precárias condições de acesso às tecnologias da informação e comunicação vivenciadas pelos educandos e educadores da região.

Metodologia

Durante a pandemia, o processo de educação teve que ser repensado, pois, devido ao isolamento social, não poderíamos mais nos encontrar presencialmente na escola, assim, o sistema de ensino presencial deu lugar ao ensino remoto. Na escola do campo Maria Nazaré de Sousa, a realidade não foi diferente e, para entender realmente como ocorreu o processo educacional na referida escola, educadores, gestores e educandos que fizeram parte desse processo de educação durante a pandemia responderam a uma entrevista com as seguintes perguntas: como se deu o acesso à educação durante a pandemia da covid-19? Houve políticas públicas para acesso às TICs durante a pandemia? Se houve, as mesmas suprimiram as necessidades da comunidade para o acesso à educação?

As respostas obtidas às indagações supracitadas foram transcritas abaixo de forma não literal, pois alguns vícios de linguagem foram corrigidos para que houvesse um melhor entendimento por parte dos leitores sobre o assunto tratado. Veremos, então, as respostas que foram coletadas a seguir.

Resultados

Entrevistado 01:

Durante a pandemia da covid-19, os educandos de nossa escola tiveram aulas remotas por meio da plataforma *Google Meet* e também por meio de atividades disponibilizadas pelo *WhatsApp*. Como nem todos os educandos possuíam internet e celular, os educadores da escola foram distribuídos nas localidades onde estavam esses educandos para fazerem entregas de blocos de atividades semanalmente. Foi criada também uma planilha com todas essas atividades, chamada Plano de Atividades Domiciliares (PAD), que era disponibilizada para os educandos.

Como política pública, tivemos a distribuição de tablets e chips pelo governo do estado do Ceará para os educandos, porém, esses chegaram por etapas, primeiro para as turmas de 1º ano, depois para o 2º ano e, por fim, quase no final da pandemia, chegaram os tablets para as turmas de 3º ano. Também foi realizada a distribuição de notebooks para os educadores, porém, esses também chegaram no final da pandemia.

Posso dizer que essas políticas públicas não sanaram totalmente as necessidades da comunidade escolar no que diz respeito ao acesso às TICs e à educação de forma remota; embora tenham sido distribuídos equipamentos para educandos e educadores, esses não foram 100% eficazes, primeiro porque os tablets distribuídos, não sei se por mau uso dos educandos ou a baixa qualidade dos equipamentos, em grande parte apresentaram defeitos com poucos meses de uso; os chips eram de uma operadora móvel que não possuía cobertura na região e foram devolvidos para a secretaria de educação para que fossem substituídos por chips de outra operadora que possuísse cobertura na região, mas acabou que esses chips não foram mais disponibilizados para escola. Já os notebooks só foram entregues aos educadores depois que as aulas voltaram ao presencial; durante

a pandemia, eles tiveram que utilizar seus equipamentos pessoais para poder dar conta de seu trabalho.

Entrevistado 02

O acesso se deu através do contato remoto, via aplicativo do *WhatsApp* ou via *Google Meet*. A comunicação, o contato com os estudantes se dava pelo aplicativo *WhatsApp* – em que era possível enviar as atividades e as orientações de como resolver as mesmas. O retorno das atividades e as orientações sobre os encontros remotos (aulas) também se faziam através do *WhatsApp*. O *Google Meet* viabilizava os encontros síncronos, em que os educadores disponibilizavam aulas sobre as unidades curriculares destinadas a cada série. A nossa escola pode vivenciar a experiência de acompanhamento dos educandos de forma "presencial" através de visitas para entrega de atividades impressas e sondagem das condições de vida e de acesso à internet e às atividades destinadas aos educandos. Esse processo foi possível pelo fato de os estudantes e professores estarem localizados no mesmo território.

Sobre políticas públicas, tivemos, sim, como a distribuição de tablets e chips que podiam garantir acesso à internet para os estudantes.

As políticas públicas não supriram, pelo menos no nosso caso, as necessidades. Primeiramente porque as empresas que ganharam a licitação não tinham sinal na nossa região. Então os chips ficaram inválidos exatamente por não ter sinal dessas empresas aqui na nossa escola e em nossa região. Uma outra questão a se considerar, com relação a políticas públicas, é que, mesmo tendo os chips, os estudantes não possuíam aparelhos com acesso à internet nas suas residências e, mesmo alguns que tinham aparelhos, esses eram para uso da família toda. Então, com a distribuição dos tablets, o problema poderia ser amenizado, porém, apenas os tablets sem acesso à internet não faziam muita diferença.

Entrevistado 03

O processo de educação durante a pandemia da covid-19 pra gente, enquanto escola, foi muito difícil e desafiador. Com a pandemia, os educadores tiveram que se readaptar nesse processo de uso das tecnologias, como também não tiveram subsídio maior dentro da questão de equipamentos e formações para utilizarem as TICs. O educador teve que fazer essa divisão de trabalho *home office* em casa, que muitas das vezes ultrapassa sua carga horária, atendendo aos educandos de forma online, o que se tornava dificultoso devido ao baixo índice de educandos que possuíam acesso à internet. Principalmente por estarmos em uma área de região litorânea, do interior e do campo, a chegada da internet na região se tornava quase insustentável, então a escola realizou a entrega de material impresso aos educandos que não possuíam esse acesso à internet para poder atender a toda a demanda escolar.

Em relação às políticas públicas, primeiro veio a entrega de chips com acesso à internet para os educandos colocarem em seus equipamentos, porém nem todos possuíam celulares para estarem utilizando esses chips, sem contar que esses chips foram pensados apenas para o povo da cidade onde tinha cobertura da operadora, pois aqui na região a operadora que ganhou a licitação não possuía área de cobertura, então essa política pública não levou em consideração todas as especificidades de todos os sujeitos com equidade, então os chips tiveram que voltar. Teve também a distribuição de tablets, porém não chegaram a tempo para todos; esses ajudaram de certa forma, mas não resolveram o problema quanto ao acesso às tecnologias.

Essas políticas foram de muito valor, de muita serventia, principalmente para o aprendizado de educadores e educandos quanto ao uso das tecnologias, porém as mesmas não supriram as necessidades, pois houve essa defasagem e falta de atenção para a realidade de cada estudante, de onde as escolas estavam situadas e várias outras especificidades que diferenciam cada uma das regiões do nosso estado, mas dizer que foi muito importante, as que vieram

e a forma como a escola e os professores se organizaram, foi de grande serventia para que os educandos não perdessem seu ano letivo e tivessem ativos no processo de educação.

Conclusão

Ao analisar os dados coletados das entrevistas, pode-se observar que ainda temos um longo percurso a percorrer até que as tecnologias da informação e comunicação cheguem de forma efetiva ao campo, mais precisamente nas escolas de educação do campo. Mas, para tanto, essas TICs não podem chegar de qualquer forma, é necessária uma formação para que educadores e educandos saibam trabalhar de forma correta e utilizar todas as possibilidades que essas podem oferecer.

Não basta a tecnologia, é necessária uma formação adequada dos atores educacionais para que proporcionem as mudanças esperadas pela sociedade. Da mesma forma que, não basta a tecnologia presente em nossas escolas, é necessário proporcionar um norte, uma “tutoria” para que esta nova geração possa usar todo seu conhecimento tecnológico de forma a ampliar sua capacidade de ler, interpretar ou mesmo explorar os conteúdos educacionais (Bruzzi, 2016, p. 480)

Cabe, portanto, ressaltar que, além da disponibilização das TICs para toda a sociedade, com ênfase no ambiente escolar, haja também um processo de formação para que essas tecnologias possam ser utilizadas pelos atores educacionais da melhor maneira possível e que essas tragam mais benefícios, tanto na esfera educacional como na social.

A coleta de dados das entrevistas revela que, durante a pandemia de covid-19, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) chegaram aos educandos e educadores da escola de ensino médio do campo Maria Nazaré de Sousa, mas de forma limitada. Tablets foram disponibilizados gradativamente aos estudantes, contudo, muitos não possuíam acesso à internet

para participar das aulas remotas. Em resposta, foram distribuídos chips de dados, mas a cobertura da operadora não abrangia a região, tornando-os inutilizáveis. Os educadores receberam notebooks, porém esses dispositivos chegaram tardiamente, quase no final da pandemia, quando as aulas presenciais já estavam sendo retomadas. Até então, os professores tiveram que ministrar aulas utilizando seus próprios equipamentos pessoais, como celulares e notebooks, que, na maioria dos casos, não eram de boa qualidade.

Seguimos, portanto, nesse sentido, de que se faz necessária a universalização das TICs de forma eficaz, pois é notório que no campo, apesar de alguns avanços quando comparado com algumas décadas atrás, ainda há muito a ser feito, não basta apenas elaborar leis que digam, é necessário criar leis que sejam postas em prática, assegurando, assim, o direito de todos os sujeitos a uma educação de qualidade, seja no campo ou na cidade, no meio rural ou no urbano, mas não só em situações extremas, como no período da pandemia do coronavírus, mas, sim, que faça parte do cotidiano como um todo.

Cabe, portanto, dizer que toda e qualquer política pública necessita olhar para todas as especificidades dos sujeitos a quem essas vão atender, entender que o campo também necessita se apropriar do uso das TICs, assim como o povo da cidade, para então termos um processo educacional com equidade, em que todos os sujeitos envolvidos possam desfrutar dos benefícios que essas oferecem.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em: <https://bit.ly/3nMwCQ8>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRUZZI, Demerval G.; Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. Abril de 2016.

FONTANA, Maria Iolanda; ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. *Revista Práxis*, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

IBGE. 2022. Ceará – IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama> Acesso em: 08 jul. 2023.

OLIVEIRA, Almir Leal de. A covid-19 no Ceará. ***Blog de História, Ciências, Saúde*** – Manguinhos. Publicado em 1 de junho, 2020. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-covid-19-no-ceara>. Acesso em: 26 jun. 2023.

OPAS. 2020. Histórico da Pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 06 jul. 2023.

Entre a tecnologia e as desigualdades: a experiência docente nas escolas rurais do Vale do Ribeira

Paulo Sérgio Aguiar¹

Flávia Sanches de Carvalho²

Introdução

A introdução de novos materiais digitais nas escolas públicas do estado de São Paulo, elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), visa a modernizar a educação. No entanto, essa iniciativa tem gerado preocupações quanto ao impacto socioeconômico, especialmente nas escolas rurais do Vale do Ribeira. Este relato tem como objetivo descrever minhas experiências como docente de Ciências Humanas Aplicadas em duas escolas rurais do município paulista de Itaoca, analisando os impactos físicos e mentais do uso dessas plataformas digitais em minha prática docente.

Após a pandemia, os estudantes das escolas rurais de Itaoca enfrentaram dificuldades para se adaptar aos novos materiais digitais introduzidos pela SEDUC-SP. As desigualdades sociais e econômicas tornaram-se evidentes, especialmente entre alunos cujas famílias dependem do Bolsa Família. A infraestrutura escolar deficiente agrava a situação, dificultando a implementação eficaz das políticas educacionais neoliberais atuais.

Em 2022, migrei para a região do Vale do Ribeira em busca de trabalho, aderindo à atribuição de aulas como docente categoria

¹ Formando do Curso de Especialização em Educação do Campo, Professor do Governo do Estado de São Paulo e e-mail: pscampos457@gmail.com.

² Professora, mestra e doutora em Ciência Política pela UFSCar e Pós-Doutoranda em Educação também pela UFSCar, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar/GEPEDUC e e-mail: flaviasc@ufscar.br.

“O”, na área de Ciências Humanas³. Ingressei na escola regular no bairro Lageado de Itaoca, onde me adaptei ao Currículo Paulista e participei de formações específicas. Em agosto de 2022, um edital para a Escola Programa de Ensino Integral (PEI) Professora Anézia Amorim Martins, no bairro do Pavão, atraiu meu interesse devido à promessa de um aumento salarial significativo. No entanto, o valor líquido recebido foi menor do que o prometido devido a encargos e impostos.

Este relato aborda minha experiência no ambiente escolar rural, especificamente nas escolas PEI Profa. Anézia Amorim Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, focando nas atividades desenvolvidas, os desafios enfrentados e os impactos observados. O objetivo deste estudo é analisar a implementação e os impactos dos materiais digitais e das plataformas de ensino nas escolas rurais PEI de Itaoca, com foco na adaptação dos estudantes e professores, nas condições infraestruturais das escolas e nas consequências para a educação e saúde dos docentes. Este estudo também busca explorar como a introdução desses materiais está afetando a dinâmica educacional e social das comunidades quilombolas locais.

Este relato utiliza uma abordagem qualitativa, combinando a vivência do autor como docente em escolas PEI na região rural de Itaoca e a análise bibliográfica de literatura relevante. A coleta de dados baseia-se nas experiências diretas do autor como professor nas escolas rurais PEI, observando interações em sala de aula, adaptação dos estudantes e professores aos materiais digitais e as condições infraestruturais das escolas. Além disso, a análise bibliográfica complementa essas observações empíricas, fornecendo um contexto teórico mais amplo.

³ É chamado de categoria (O) o professor contratado após a aprovação em processo seletivo simplificado, caracterizando-se como uma bastante precária.

Revisão da literatura

Há vasta bibliografia que aponta as dificuldades do acesso às escolas e à educação de qualidade para os sujeitos sociais do campo. As longas distâncias que separam as comunidades rurais das instituições educacionais dificultam o deslocamento diário dos alunos, fato agravado pela falta de transporte escolar adequado e seguro. Além disso, a infraestrutura das escolas rurais é geralmente precária, com edifícios deteriorados, ausência de recursos básicos como água, eletricidade e saneamento, e insuficiência de materiais didáticos. A limitação no acesso à tecnologia e à internet também impede a implementação eficaz de métodos de ensino modernos e materiais digitais, ampliando ainda mais a lacuna educacional entre as áreas urbanas e rurais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

As condições socioeconômicas das famílias rurais contribuem significativamente para a dificuldade de acesso à educação. Muitas dessas famílias dependem da agricultura de subsistência, enfrentando desafios econômicos que limitam a capacidade de sustentar a educação de seus filhos. A necessidade de trabalho agrícola envolve frequentemente crianças e adolescentes, comprometendo sua frequência e desempenho escolar. Adicionalmente, os aspectos culturais e identitários desempenham um papel crucial nessa problemática (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Outro grave problema se dá em função de os currículos escolares frequentemente não refletirem a realidade e a cultura das comunidades rurais, tornando a educação menos relevante e atraente para os estudantes do campo. Essa desvalorização da educação rural em favor de uma percepção de superioridade da educação urbana desmotiva os estudantes e reforça a marginalização das comunidades rurais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Ademais, ainda sobre as dificuldades de manter a população no meio rural, elas são agravadas pela falta de condições econômicas e pelo déficit de conhecimentos, valores e atitudes necessários para acompanhar o progresso tecnológico. Além disso, destacam que a visão tecnocrática predominante na educação não

se adequa às realidades e necessidades das comunidades rurais (Bezerra Neto; Santos, 2011).

Segundo Cavalcante (2010), os principais desafios enfrentados pela educação do campo na atualidade são diversos e complexos. Um dos maiores obstáculos é a apropriação efetiva das políticas educacionais voltadas para o campo pelos diferentes contextos rurais, especialmente aqueles que não estão engajados em movimentos sociais e ainda mantêm uma lógica de produção capitalista. Isso inclui a necessidade de superar entraves para que a educação do campo realmente alcance as escolas rurais, questionando a presença e a qualidade das instituições de ensino nesses locais. Além disso, é crucial considerar a diversidade socioambiental e organizacional do campo, que abrange diferentes grupos como ribeirinhos, sertanejos, indígenas, quilombolas, entre outros, e garantir que a educação contemple suas realidades específicas.

Outro desafio significativo é a contradição entre as escolas rurais existentes e as escolas previstas nas Diretrizes Operacionais do Campo, o que evidencia a necessidade de alinhar as práticas educacionais com as políticas estabelecidas. Esses desafios apontam para a complexidade e a urgência de promover uma educação do campo que seja efetiva, inclusiva e contextualizada às realidades rurais. Para superar essas barreiras políticas, culturais e estruturais, é necessário um esforço coordenado que envolva a adaptação das políticas públicas às especificidades locais, a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento do diálogo entre comunidades rurais e gestores educacionais (Cavalcante, 2010).

As contribuições teóricas acima dão a dimensão da importância de um relato de experiência de um professor para compreender as complexidades e os desafios enfrentados na implementação de novas políticas educacionais, especialmente em contextos rurais como o Vale do Ribeira. Ao abordar o impacto dos materiais digitais e das plataformas de ensino nas escolas administradas pela Diretoria de Ensino de Apiaí, o relato oferece uma visão crítica e detalhada de como essas novas tecnologias,

muitas vezes impostas sem a devida consideração das realidades locais, afetam profundamente os estudantes de origem camponesa. Esse tipo de análise é crucial para identificar as falhas nas políticas públicas que não atendem adequadamente às necessidades das comunidades agrícolas, quilombolas e indígenas da região.

A falta de uma agenda efetiva para o desenvolvimento econômico local, aliada à precariedade da infraestrutura nas pequenas cidades do Vale do Ribeira, agrava a situação, deixando muitos estudantes sem perspectivas de emprego qualificado após concluírem o ensino médio. O relato de um professor que vivencia diretamente essas condições é essencial para revelar as consequências reais das políticas educacionais neoliberais. Essas políticas frequentemente visam apenas preparar os alunos para um mercado de trabalho técnico-informacional deficitário, sem oferecer uma formação que promova a transformação social e econômica necessária para a região. Em vez disso, os estudantes acabam relegados a trabalhos de baixa remuneração no comércio local, nas mineradoras ou em atividades agrícolas intensivas, como a lavoura de tomate, a plantação de pinus e a pecuária, onde o desmatamento para criação de pasto é comum.

Portanto, espera-se que este relato sirva não apenas como um registro das condições enfrentadas nas escolas rurais, mas também como uma ferramenta para influenciar a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas, por meio da promoção de discussão mais informada e direcionada sobre as reformas necessárias para garantir que a educação no campo seja verdadeiramente transformadora.

Metodologia

Este relato foi realizado nas escolas PEI Professora Anézia Amorim Martins, localizada no bairro Pavão, e Professora Cacilda Lages Pereira Cavani, no bairro Lageado de Itaoca, ambas no Vale do Ribeira, São Paulo. As escolas, situadas em comunidades rurais, enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura, acesso

a tecnologias e condições socioeconômicas dos alunos. A escolha desses locais se deve à representatividade das dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais em implementar as políticas digitais da SEDUC-SP, além de proporcionar um contexto realista e significativo para a análise das práticas pedagógicas e seus efeitos na comunidade escolar.

A metodologia deste relato baseia-se em uma abordagem qualitativa, enfocando a experiência pessoal e observacional do autor como docente em escolas rurais. Utilizei a pesquisa-ação participativa, que integra a reflexão crítica e a prática cotidiana no ambiente escolar. Essa abordagem permitiu uma análise profunda das dinâmicas escolares e das interações entre professores, alunos e as novas tecnologias digitais.

Houve o registro das atividades e observações do pesquisador sobre a escola e em sala de aula, focando na interação dos alunos com os materiais digitais e nos desafios enfrentados. Essas observações foram anotadas em diários de campo, permitindo uma análise contínua das práticas pedagógicas.

O trabalho também contou com o diálogo com colegas professores, gestores escolares e membros da comunidade local. As conversas abordaram temas como a adaptação aos novos materiais digitais, os impactos percebidos na saúde física e mental dos docentes, e a receptividade dos alunos às plataformas digitais. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise qualitativa. Este relato também se valeu da revisão de documentos oficiais da SEDUC-SP, planos pedagógicos das escolas e relatórios de desempenho do IDEB. Essa análise foi fundamental para contextualizar as políticas educacionais e avaliar seu impacto real nas escolas rurais.

Dessa forma, este estudo visa não apenas a relatar as experiências vividas, mas também oferecer subsídios para reflexão e possível melhoria das políticas educacionais voltadas para o campo, garantindo uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades locais.

Desenvolvimento da experiência

Em 2022, migrei para a região do Vale do Ribeira em busca de trabalho, aderindo à atribuição de aulas como docente categoria “O”, na área de Ciências Humanas. Ingressei na escola regular no bairro Lageado de Itaoca, município de Itaoca, onde me adaptei ao Currículo Paulista e participei de formações específicas. Em agosto de 2022, um edital elaborado pela Diretoria de Ensino de Apiaí abriu vagas para seleção de professores para atuar na escola PEI Anézia Amorim Martins, no bairro do Pavão, o que atraiu meu interesse devido à promessa de um aumento salarial significativo. No entanto, o valor líquido recebido foi menor do que o prometido devido a encargos e impostos. Este relato aborda minha experiência no ambiente escolar rural, especificamente nas escolas PEI Profa. Anézia Amorim Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, focando nas atividades desenvolvidas, os desafios enfrentados e os impactos observados.

Com os avanços da tecnologia na educação no estado de São Paulo, especificamente com os novos materiais digitais elaborados pela SEDUC-SP e a forma como foram introduzidos sob as prerrogativas do governo paulista, abriu-se uma consulta pública através de formulários do Google, disseminada de forma difusa pela internet. Essa consulta envolveu dirigentes de ensino, professores, comunidades escolares e outros atores da sociedade em toda a rede de ensino do estado.

Os resultados dessa consulta evidenciam, de forma quase geral, um direcionamento político-pedagógico profissionalizante, visando atender a interesses econômicos burgueses e privados dentro das escolas públicas. Esse direcionamento tende a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, restando aos filhos dos trabalhadores rurais uma formação que os levará a migrar para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, sem considerar os impactos sociais e educacionais dessa migração. Essas consequências serão visíveis especialmente nas escolas estaduais do Vale do Ribeira, dadas as características locais.

Este relato abordará aspectos de minhas experiências como docente categoria “O” do Ensino Médio, ministrando aulas na área de Ciências Humanas Aplicadas. Analisarei os impactos da introdução e do desenvolvimento das aulas com plataformas digitais nas escolas rurais de dois bairros de Itaoca-SP, especificamente no Bairro do Pavão, bem como os efeitos em minha saúde mental e física.

As escolas do estado de São Paulo são obrigadas a seguir as normas e regras estabelecidas em cada resolução emitida pela SEDUC-SP. Sem possibilidades de contestação, os profissionais que atuam nas escolas devem cumprir essas resoluções, sendo incentivados por um discurso que promete premiações para as escolas que atingirem índices de excelência no desempenho dos estudantes.

No biênio 2023 e 2024, é notável o esforço de docentes e gestores para utilizar as plataformas e os materiais digitais com o objetivo de alcançar as metas e pontuações necessárias. Essas pontuações são essenciais para que os diretores possam ampliar e adequar o espaço escolar conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição.

Para os docentes, sejam efetivos ou categoria “O”, há uma série de exigências dentro das escolas de Ensino Integral (PEI) que precisam ser cumpridas para atuar nesse programa. Essas exigências incluem: Programa de Ação, Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), Planos de Ensino Semestral, Guias de Aprendizagem, Planos Quinzenais e Agendas Semanais, entre outros, que podem variar de acordo com a diretora de cada escola. Além de lecionar em sala de aula, os docentes devem participar dos cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) e, mais recentemente, do curso Multiplica#Professor, que promove a colaboração e troca de experiências entre os pares. As pontuações são registradas no sistema da SEDUC e são fundamentais para a continuidade dos trabalhos nos cursos exigidos e obrigatórios para atuar em escolas PEI.

Todas essas atividades são obrigatórias e os profissionais são avaliados através de uma avaliação chamada 360°, realizada ao final de cada ano letivo. Nessa avaliação, os docentes das escolas PEI precisam demonstrar uma série de competências e cumprir várias funções. A pontuação obtida é crucial para a atribuição de aulas no ano seguinte, sendo vinculada a outras exigências, como o apoio presencial e a utilização de materiais digitais e metodologias ativas em sala de aula, com o intuito de projetar os estudantes na cultura digital através de seus projetos de vida.

Os profissionais, subservientes e sem possibilidade de reação, precisam seguir as resoluções obrigatórias, com a promessa de premiações para as escolas que atingirem índices de excelência no desempenho dos estudantes.

Discussão

A economia da cidade de Itaoca é baseada na mineração de calcário para cimento e na agropecuária, com pecuária de corte e de leite, além da agricultura de subsistência. O turismo, a agroindústria de pequena escala e o artesanato cerâmico são considerados focos de desenvolvimento potenciais.

Na região do Vale do Ribeira, onde Itaoca está localizada, existem 14 sítios arqueológicos cadastrados, dos quais sete estão em Itaoca, de acordo com o inventário do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). É comum encontrar sambaquis fluviais de três tipos – concheiros, líticos e cerâmicos – ao caminhar pela cidade. A 11 quilômetros da cidade, há também uma comunidade, Cangume, descendente de quilombos, composta por 39 famílias, totalizando 200 pessoas.

Na região, principalmente nas escolas rurais, pouco se avançou em termos de uma Educação do Campo nos moldes implementados após reivindicações dos trabalhadores rurais pelo governo federal. A Escola Ativa trouxe poucos aperfeiçoamentos e reaproveitamentos de ensino básicos na introdução das salas multisseriadas do ensino fundamental.

Especificamente na Diretoria de Ensino de Apiaí, desde a última gestão que apoiava indistintamente o modelo de escola PEI do governo Dória, seguido pelo governo Rodrigo Garcia, sob a liderança do secretário Rossiele Soares, passaram-se por processos de reformulação e adequação ao sistema de todas as escolas da região. No entanto, houve poucas salas dedicadas à Educação do Campo, mesmo com Itaoca abrigando dois quilombos: Quilombo do Cangume e Quilombo do Porto Velho. Isso obrigou os estudantes do ensino fundamental e médio a se deslocarem para a escola do Pavão PEI Profa. Anézia Amorim Martins. As escolas rurais distantes do centro das cidades tiveram que se adequar rapidamente, enfrentando estruturas deficitárias e uma população de baixa renda dependente de benefícios do governo federal.

Com a eleição do governador Tarcísio de Freitas em São Paulo e a nomeação do secretário de Educação Renato Feder, houve uma mudança na gestão da Diretoria de Ensino, passando de um conservadorismo local para uma gestão mais aberta ao diálogo progressista. Nos primeiros meses da nova gestão, fechou-se uma parceria com a GEPEC/UFSCar para um curso de aperfeiçoamento para professores da Educação do Campo, além de um curso de espeleologia em parceria com a Geologia da USP, previsto para agosto de 2024. Esse curso valerá pontuação junto à SEDUC-SP, considerando que a região abriga mais de 400 cavernas, apenas no PETAR (Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira), e possui um grande potencial econômico no turismo.

Considerando o contexto das políticas voltadas para a educação pública no Brasil e a luta pela Educação do Campo desde a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1998, enfrentando ataques da burguesia política de extrema direita, especialmente durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, houve um retrocesso na implementação de leis e recursos para a educação rural. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, marcou uma queda na garantia de acesso à educação específica para a população rural,

resultando no fechamento de unidades de ensino no Vale do Ribeira (Santos; Bezerra Neto, 2023).

O Golpe de 2016 visava, sobretudo, entregar as empresas públicas, principalmente a Petrobras, para as empresas estrangeiras, bem como eliminar parte dos direitos trabalhistas, dificultar as aposentadorias dos trabalhadores, retirar o dinheiro das causas sociais, reduzir os investimentos em saúde e educação, ampliar o acesso à privatização e reduzir os espaços democráticos conquistados pela sociedade durante os governos do PT (Bezerra Neto, 2023, p. 42).

Nesse contexto, o modelo de ensino com materiais digitais e plataformas para a região do Vale do Ribeira, administrado pela Diretoria de Ensino de Apiaí, impacta profundamente os estudantes rurais. Essas novas tecnologias impostas visam atender a um mercado de trabalho tecnicista, inadequado para a região.

A falta de políticas públicas efetivas para o desenvolvimento econômico da região afeta diretamente as famílias da agricultura familiar, quilombolas e indígenas. A infraestrutura precária das pequenas cidades do Vale do Ribeira não atende às propostas neoliberais de ensino para o público rural. Os estudantes, filhos de trabalhadores rurais, frequentemente se formam no ensino médio sem perspectivas de trabalho que correspondam a uma formação qualificada para transformar social e economicamente a região. Eles acabam ocupando cargos menores no comércio, nas mineradoras do Alto Vale do Ribeira, nas lavouras de tomate, nas plantações de pinus e, agora, na pecuária, onde grandes áreas são desmatadas para pasto, resultando em trabalhos braçais de baixa remuneração.

É importante destacar a ação do programa Escola da Terra, criado em 2013 pelo governo federal, que visa a atender profissionais das escolas rurais. Esse programa, referência para a luta por uma Educação do Campo, contribui para a emancipação dos trabalhadores rurais. Desde 2017, o GEPEC/UFSCar tem se empenhado na formação de professores, com figuras como o Prof.

Luiz Bezerra Neto e a Prof. Maria Cristina dos Santos liderando esse movimento.

No final de 2023, a atual gestão da Diretoria de Ensino de Apiaí, em parceria com o GEPEC/UFSCar, abriu dois pólos de formação para professores em Apiaí e Iporanga. Isso trouxe visibilidade à importância de uma escola de ensino e aprendizagem que respeite a formação dos filhos dos trabalhadores rurais e as características da região. O curso incluiu o módulo Pedagogia Histórica Crítica, abordando melhorias nos programas educacionais destinados aos povos do campo. Sobre isso:

O Módulo Pedagogia Histórica Crítica abordou a introdução a essa temática, além da psicologia Histórico-Cultural, estudos críticos sobre pedagogias não críticas, crítico-reprodutivas e destacou as pedagogias críticas, entre as quais a pedagogia histórica crítica. Também abordou o desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a Educação Escolar, a antologia do ser social e a teoria do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, a função social da escola e o processo de alfabetização e letramento das crianças multisseriadas (Santos; Santos Neto, 2021, p. 29).

Por fim, as novas metodologias impostas ao ensino de São Paulo visam a uma formação formal tecnicista, que tende a aumentar as desigualdades sociais, beneficiando apenas a burguesia e provocando mudanças drásticas nas condições de vida e trabalho dos educadores e da sociedade em geral, envolvendo-os num processo de produção e alienação do trabalho.

Conclusão

A introdução de materiais digitais nas escolas rurais do Vale do Ribeira, especialmente nas escolas PEI Profa. Anézia Amorim Martins e PEI Profa. Cacilda Lages Pereira Cavani, revelou-se um desafio multifacetado. A falta de infraestrutura adequada, a precariedade econômica das famílias rurais e a inadequação das políticas educacionais neoliberais às realidades locais agravam as

desigualdades sociais e dificultam a adaptação dos estudantes e professores a essas novas tecnologias.

A pesquisa-ação participativa demonstrou que, apesar dos esforços de docentes e gestores para cumprir as exigências das plataformas digitais e alcançar metas estabelecidas, a implementação dessas políticas educativas não considera plenamente as especificidades do contexto rural. A formação tecnicista proposta tende a preparar os estudantes para um mercado de trabalho urbano, desconsiderando as potencialidades e necessidades da região, como o turismo sustentável e a preservação cultural das comunidades quilombolas.

Além disso, a saúde mental e física dos docentes tem sido significativamente afetada pelas novas exigências e pela sobrecarga de trabalho imposta pelas plataformas digitais. A falta de suporte adequado e a pressão por resultados exacerbam o desgaste dos professores, comprometendo ainda mais a qualidade da educação oferecida.

Para que a educação no campo seja verdadeiramente transformadora, é essencial que as políticas públicas sejam adaptadas às realidades locais, respeitando as peculiaridades e valorizando as potencialidades da região. Programas como o Escola da Terra e iniciativas de formação continuada, em parceria com universidades, são passos importantes para a valorização da Educação do Campo, mas ainda insuficientes diante dos desafios enfrentados.

Portanto, este relato busca não apenas documentar as dificuldades e impactos observados, mas também servir como um chamado à ação para a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas. É necessário um esforço conjunto entre gestores, educadores e comunidades para promover uma educação que não só respeite, mas também valorize e potencialize o desenvolvimento socioeconômico das áreas rurais, garantindo que a formação dos estudantes contribua efetivamente para a transformação social e econômica da região do Vale do Ribeira.

Referências

- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEZERRA NETO, L. Educação no campo: um balanço dos últimos anos a partir da ótica do GEPEC. In: SANTOS, P. O.; BEZERRA NETO, L. (org.). **GEPEC/UFSCAR: 12 Anos de Luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões Sobre O Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012.
- CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Avaliação: **Política Pública em Educação**, v. 18, n. 68, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- SANTOS, M. C.; SANTOS, J. L. (org.). **Formação de Professores para Escolas Rurais no Estado de São Paulo: O Ensino em Salas Multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321 p.
- SANTOS, P. O.; BEZERRA NETO, L. (org.). **GEPEC/UFSCAR: 12 Anos de Luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 353 p.

O contexto histórico de luta, conquista e resistência nas escolas, E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, E. M. Juarez Costa

Silvia Cristina dos Santos¹
Elane Rodrigues de Oliveira²

Introdução

Este trabalho objetiva contextualizar o processo histórico de luta, conquista e resistência nas escolas E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e E. M. Juarez Costa em Itapeva-SP. Essas escolas buscam uma educação de qualidade e valorização de sua identidade, sendo que, por um lado, há indagação de que são contextos isolados do diálogo, por outro lado, há relatos que indicam ligações em comum em suas vivências. As escolas apresentam-se cada qual em um contexto e peculiaridades diferentes, no entanto, possuem em comum um engajamento de luta que merece relevância científica.

Cabe destacar que o município de Itapeva-SP possui diversas comunidades, no entanto, o estudo discorre sobre a questão histórica do município de Itapeva e a formação escolar das comunidades do bairro do Jaó e do assentamento Agrovila I. Optamos por um recorte

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar (2011). Especialização em Gestão pela Uninter (2014); Especialização na área da Geografia pela UNESP (2015); Especialização em Educação do Campo pela UFSCar (2024). Aluna do curso de Filosofia pela Anhanguera. Atualmente trabalha como coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Itapeva - SP

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, SP-UFSCar (2018). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/UFSCar. Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de São Carlos, SP- UFSCar. Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar (2021- 2025).

geográfico de duas escolas que vêm se destacando no que diz respeito às suas lutas e identidades. A opção por essas comunidades se dá pela trajetória que as tornaram escolas de referência em relação à Educação do Campo e à Educação Quilombola.

Tanto a escola no assentamento quanto a escola no quilombo representam uma demanda científica importante e conveniente ao tempo previsto para este escrito. Essas escolas, movidas por suas atuações e articulações peculiares a seus contextos, apresentam pautas de luta e resistência pela educação escolar, não se dialogam diretamente, mas, sob uma óptica mais ampla, são próximas, pois são regidas institucionalmente pelo mesmo sistema de ensino. Assim sendo, este texto aborda a contextualização histórica de cada escola.

A proposta metodológica considera as orientações da metodologia qualitativa para a constituição dos dados aqui apresentados por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, o texto traz inicialmente esta parte introdutória, seguida pelo contexto histórico do município de Itapeva-SP e das comunidades Jaó e Agrovila, depois trata da consolidação das escolas E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e E. M Juarez Costa; seguida de reflexão sobre a proposta de Educação do Campo no município de Itapeva. Por fim, apresenta algumas considerações que, de certa forma, abrem para novas reflexões sobre o contexto histórico e história de vida dos povos que vivem e trabalham no campo.

2. BREVE HISTÓRICO: DA PAISAGEM REGIONAL AOS CONTEXTOS LOCAIS

Considerando as características representativas do cenário camponês e suas peculiaridades históricas, é importante e necessário contextualizar brevemente o histórico do município de Itapeva-SP, de modo que possibilite compreendermos sua trajetória e a consolidação das escolas E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e E. M Juarez Costa, nosso foco principal neste trabalho.

Partindo das memórias do período administrativo e político do país formado pelo sistema de Capitânicas Hereditárias, encontramos Itapeva como um dos locais de jurisdição da Capitania de São Paulo até o período de 1769, quando então foi elevada à vila pelo governador D. Luís Antônio de Sousa, segundo o Atlas digital da América Lusa da Universidade de Brasília-UNB³. Por razões econômicas, foi determinado pela Coroa Portuguesa que se fundassem vilas como forma de garantir a posse de seu território.

Segundo relato da Agência Viva,⁴ a cidade de Itapeva surgiu no início do século XVIII como um bairro rural chamado Vila da Faxina. Encontrava-se nessa região a rota de escoamento dos produtos derivados do gado, com isso, muitos viajantes passavam por esse caminho. Assim, o povoamento começou com a instalação de um local de pouso para tropeiros. Em 28 de junho de 1861, o governo de São Paulo elevou a Vila de Itapeva da Faxina à categoria de cidade⁵. Nesse período, havia agricultura de subsistência na região; aos poucos, novas famílias começaram a se estabelecer. No século XIX, destacava-se a produção de algodão e batata. No século XX, nas décadas de 1930 e 1940, Itapeva tornou-se importante produtora de trigo, o que lhe conferiu o status de “capital do trigo”.

Com o passar dos anos, foi destaque na intensa produção de feijão, e, atualmente, o município se caracteriza como o segundo maior do estado em extensão rural e, segundo o Instituto de Economia Agrícola (IEA), o município de Itapeva aparece como um dos líderes na produção de algodão, batata, milho e soja, onde no panorama do estado há a predominância na produção de soja,

³ SATO, Lana. "Itapeva do Faxina". In: BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa. Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/Itapeva_a_do_Faxina. Data de acesso: 26 de agosto de 2023.

⁴ <http://www.vivaitapeva.com.br/historia-de-itapeva/> Data de acesso: 26 de agosto de 2023.

⁵ Itapeva – que significa pedra chata em tupi guarani, passou a ser o nome oficial da cidade.

totalizando uma produção de 40,2%.⁶ Atualmente, Itapeva ocupa uma área de 1.827 km² e conta com uma população, segundo o censo demográfico do IBGE⁷ em 2022, de 89.728 pessoas, sendo 23% da população ocupada e 37,3% com até meio salário-mínimo por pessoa. Nessas condições, com base na Agência Viva Itapeva (s/d), de acentuada fragilidade e contradições socioeconômicas, pode-se perceber que a situação em que o município se encontra é o reflexo do país, marcado pelas desigualdades de renda e elevados níveis de pobreza.

Em seguida, destacam-se aspectos do quilombo do Jaó e do assentamento Agrovila 1, área em que se localizam as escolas as quais daremos ênfase neste texto.

O Quilombo do Jaó

A comunidade quilombola do Jaó ocupa uma área de 165,5679 hectares na área rural de Itapeva. Inicialmente, o território era conhecido como Sítio da Ponte Alta, propriedade que pertencia ao fazendeiro Honorato Carneiro de Camargo. De acordo com o mapa de conflitos da Fiocruz e o relatório do ITESP, existem registros e relatos sobre o repasse desse território para quatro ex-escravos após a abolição, conta-se que foram adotados pelo fazendeiro e receberam as terras de doação. Conta-se também que o ex-escravo Joaquim Carneiro de Camargo teria comprado as terras e, a partir da formação de sua família, seguiu nesse local o Quilombo do Jaó. “De acordo com as conclusões do ITESP, ambas as possibilidades de compra de terras e doação podem não ser excludentes, ao mesmo tempo em que comprovam a origem da comunidade do Jaó

⁶ “Chegando a quase 1,3 milhão de hectares. A produção esperada é de 4.775,1 mil toneladas, valor 5,7% superior, com produtividade média de 3.680 kg/ha, 3,0% superior ao obtido na última safra” <http://www.iea.agricultura.sp.gov.br/out/terTexto.php?codTexto=16141> acesso em 13/08/2023

⁷ Dados: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/itapeva/panorama>

como remanescentes de quilombo e sua permanência nas terras desde 1897” (NEEPES/ENSP/Fiocruz, s.d.⁸).

Não se sabe a história fidedigna do desenvolvimento da comunidade no marco temporal entre a compra do terreno pelo escravo Joaquim e meados de 1989 e 1990, quando o poder público municipal, através da Secretaria Municipal da Agricultura, passou a atuar efetivamente no Jaó. As fontes obtidas são de acontecimentos oficiais envolvendo cartório, o ITESP ou reportagens jornalísticas, além do estudo arqueológico de Marques (2012), que contribui significativamente para a compreensão histórica da comunidade do Jaó.

Nota-se que a memória desse povo foi conservada pelas passagens nas constituições familiares, e suas condições sociais de sobrevivência retratam o descaso e a invisibilidade deste povo.

O casal Joaquim e Josepha teve seis filhos: Elydio, Hemínia, Waldomira, Diolinda, Elizina e Laurinda. Joaquim faleceu quando os filhos ainda eram crianças, cabendo a Josepha a tarefa de cuidá-los. À medida que os filhos cresciam e iam se casando, estabeleciam-se junto à mãe com seus cônjuges, aumentando cada vez mais a população do sítio[...]. Constatamos, então, que foi baseada nesta ocupação de tipo familiar que a comunidade rural negra do Jaó estabeleceu-se em seu território. Os eventos aqui relatados nos dão conta, ainda, se tomarmos sua dimensão histórica mais ampla, da situação de abandono e insegurança a que os ex-escravos foram lançados imediatamente após o fim da escravidão (São Paulo, 2001, n.p).

⁸ Este Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e Saúde no Brasil é resultado de um projeto desenvolvido em conjunto pela Fiocruz e pela Fase, com o apoio do Departamento de Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Ministério da Saúde. Seu objetivo maior é, a partir de um mapeamento inicial, apoiar a luta de inúmeras populações e grupos atingidos/as em seus territórios por projetos e políticas baseadas numa visão de desenvolvimento considerada insustentável e prejudicial à saúde por tais populações, bem como movimentos sociais e ambientalistas parceiros.

Nessa localidade, os moradores do Jaó foram constituindo suas famílias, mantendo-se através do trabalho no campo, começando com a doma de muares⁹, passando para o trabalho nas roças coletivas e hortas comerciais, da criação de aves e suínos e do trabalho das fazendas do entorno e com relações de troca entre moradores, o que caracterizou esse modo de vida caboclo¹⁰.

As famílias constituíram seus lares através das construções de casas de pau a pique distribuídas nas extensões do território, que se tornaram forte referência do modo de vida e sobrevivência do povo quilombola no local, assim como o fogão de barro que cozinhava seus alimentos e gerava a cinza para o acabamento das casas. Apesar das modificações nessa paisagem com as construções de madeira e alvenaria, atualmente a casa de pau a pique continua sendo símbolo para a comunidade.

A comunidade cresceu ao longo de gerações e, na passagem do tempo, houve algumas transformações nas relações sociais desse povo e na visibilidade de seus direitos enquanto remanescentes de quilombo. A comunidade “ampliou sua descendência, cultivou a terra, enfim, reproduziu-se culturalmente, resistindo aos preconceitos e às privações aos quais estavam expostos devido a sua condição social e étnica” (São Paulo, 2001, n.p).

Diante do contexto apresentado, é válido destacar que, a partir de 2017, a Escola Municipal Professor Juarez Costa vem fazendo um trabalho de registro das memórias da comunidade em que os próprios estudantes estiveram entrevistando todos os moradores a fim de coletar os dados relevantes para contar a história do Jaó. Esse trabalho resulta num acervo rico e significativo para todos, e, atualmente, a equipe escolar dialoga para conquistar a publicação do referido material.

⁹ Prática de dominar/domesticar cavalos e mulas na região.

¹⁰ “O termo caboclo é referência para designar uma população rural que sobreviveu às margens das grandes fazendas pecuaristas em áreas de campos naturais e invernadas, com formas de uso comum das terras” (Marques, 2012, p. 133).

A alguns quilômetros dali, a questão territorial apresenta outro percurso de luta e sobrevivência, dessa vez, vivenciado pelos sem-terra, também sucedida pela questão agrária do país.

Assentamento Agrovila I

Com base em Bombardi (2005, p. 94), “para entender o campesinato brasileiro, e evidentemente, a luta pela terra no Brasil, é necessário compreender como a noção de posse foi forjada no processo histórico de formação do campesinato brasileiro”. Segundo os estudos da autora, a formação do país herdou o regime de Sesmarias e “A Lei de Terras de 1850 subverteu essa noção da posse da terra atrelada ao trabalho, atrelando-a ao dinheiro, tornando a terra mercadoria” (Bombardi, 2005, p. 113).

Derivada desse processo de disputa e, mais tarde, tida como propriedade pela Lei de Terras, a Fazenda Pirituba esteve constituída como posse da Companhia Agropecuária Angatuba até 25 de março de 1950, depois foi recebida pelos bancos oficiais devido à execução hipotecária, pois a companhia não conseguiu quitar suas dívidas, e, então, torna-se pública. Contudo, passou por uso de latifúndio, improdutividade e acúmulo patrimonialista de poucos em contrapartida da precariedade de muitos.

De início na posse de posseiros e rendeiros irregulares, pensava-se em uma política de colonização, em que o plantio de trigo era privilegiado para um agrônomo italiano e seus próximos. Depois, logo se pensou na criação de gado, mas o projeto agrário não beneficiava os reais sujeitos e, por ocasião da Lei de Revisão Agrária, as terras foram requeridas pelo estado.

Implementos agrícolas foram importados da Itália para essa implantação e casas foram construídas para que os "colonos italianos" viessem cultivar o trigo na área. Ocorreu que a Fazenda Pirituba já era ocupada por camponeses, ora na situação de posseiros, ora na de rendeiros, quando a área foi destinada ao projeto. Esses camponeses foram forçados a trabalhar como

carpinteiros e pedreiros na construção das casas que os italianos viriam habitar, em troca da permanência na terra. Os italianos não vieram, o projeto não foi implantado e passou a haver um longo e duro processo de grilagem dessa área pelo agrônomo e seus descendentes, procurando expulsar os camponeses e arrendando a área a terceiros (Bombardi, 2005, p. 16-17).

Da exploração e opressão escancarada no meio rural, surgiram as primeiras ocupações pelos foreiros e arrendatários da região, que, por sua vez, ao tomarem conhecimento das inúmeras irregularidades da área, decidiram lutar para a conquista de um lote de terra.

No início da década de 80, parte dessas famílias que foram expulsas da Fazenda Pirituba (onde muitos destes camponeses nasceram e cresceram) organizou-se e formou o grupo que ocupou a área. Esse grupo, que nasceu no interior da própria Fazenda Pirituba, tornou-se, mais tarde, um dos germens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, responsável pela continuidade da ocupação da área ao longo dos anos 80 e 90, via de regra a partir dos laços familiares (Bombardi, 2005, p. 35).

A luta pela fazenda Pirituba se deu em situações de conflitos, em que vale destacar a atuação de jagunços e dos agentes de proteção do Estado na tentativa de afugentar a articulação das famílias.

Com conveniência jurídica da época é que as terras da região da fazenda Pirituba II (como ficou conhecida) se tornam conquistas dessas famílias a partir de 1984, surgindo, assim, os primeiros assentamentos, conhecidos como Agrovila 1 e Agrovila 2. Aqui já consolidada uma articulação nacional e findada a construção do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Silva (2005, p. 02) conta que “o projeto de assentamento ali realizado recebeu o nome de Pirituba II para diferenciá-lo de todas as tentativas anteriores”. Assim, sucessivamente a demanda de famílias e as necessidades de ocupações resultaram nos

assentamentos Agrovila 3, em 1986, Agrovila 4, em 1989, Agrovila 5, em 1992, e o assentamento Agrovila 6, em 1996; situados na zona de fronteira dos dois municípios, os assentamentos Agrovila 1 e 4 ficaram pertencentes ao território do município de Itapeva-SP, e os demais tornaram-se pertencentes ao município de Itaberá-SP.

Tendo em vista a extensão territorial do município, nosso foco será o Quilombo do Jaó e a Agrovila 1, pois nessas localidades situam-se escolas de referências quando o assunto é Educação do Campo e Quilombola no município de Itapeva-SP.

A consolidação das Escolas: E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e a E. M. Juarez Costa

No início da organização do assentamento Agrovila I, já havia a preocupação dos assentados com a escolaridade dos filhos, e, por isso, desde o processo de ocupação do território, houve a luta pela inserção da escola no local. Além disso, nas lutas e formações do MST, sempre houve o espaço da ciranda infantil (uma organização do próprio movimento para as crianças sem terrinha) que garantia a participação das mulheres nos espaços e permitia o aprendizado e cuidado das crianças conforme as condições estruturais e de formação.

Vale lembrar que, logo após a instalação do primeiro assentamento (Agrovila I), foi construída a primeira unidade escolar, que ficou conhecida como Escola Estadual Agrovila I. Era uma escola organizada pelo estado e atendia os quatro primeiros anos de ensino. Também houve o início de trabalhos na Educação de Jovens e Adultos, que tiveram periódicas experiências.

A ciranda infantil continuou o formato de espaço educativo de organização interna da comunidade e do MST, com relevância para a participação das mulheres nas articulações e trabalho coletivo¹¹. Outras escolas surgiram, com ampliação da oferta de ensino por

¹¹ A predominância de atuação das cirandas se dá nos espaços de estudo e formação política do MST.

segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e se tornaram um espaço de referência no assentamento, além de espaços sociais como igrejas, campos de futebol e outros locais coletivos.

Entre as conquistas da comunidade, está a E. M. Prof^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, que atende atualmente crianças do berçário ao pré-escolar e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Além da educação escolar, também fomenta a relação entre os assentamentos, por estar próxima ao limite entre municípios (Itaberá-SP e Itararé-SP) e atender crianças de 4 assentamentos, além das fazendas e sítios do entorno.

Com a existência de escolas, têm-se a formação dos sujeitos do campo; essa, por meio da sua prática, possibilita mudanças na comunidade. A escola Terezinha de Moura busca construir propostas pedagógicas que possibilitem cooperar com a comunidade escolar. Dentre as iniciativas da escola, atualmente está em iniciação o projeto de educação de tempo integral.

Paralelamente a essas conquistas obtidas, houve a forte entrada do agronegócio nos assentamentos, acendendo disputas nas áreas de assentamento, intensificando as lutas do MST e segmentos camponeses pela reforma agrária na região. Dessa maneira, nota-se que a reforma agrária não se finda na homologação de terras, mas num projeto de vida em coletividade e organização social para um bem comum.

Do contexto agrário nos assentamentos da Fazenda Pirituba, surge o interesse e a busca pela Educação do Campo na E. M. Terezinha de Moura, tendo como referência o MST, que trata de uma concepção de educação própria para as escolas do campo, com uma organização do trabalho pedagógico que valorize o campo como espaço de produção de existência, visando a uma aprendizagem significativa para a formação dos sujeitos, como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), uma Educação do Campo que desenvolva um projeto político-pedagógico e uma proposta de desenvolvimento específica para as escolas do campo;

acrescentamos também o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Através do trabalho pedagógico com referência à realidade dos estudantes é que os educadores da E. M. Terezinha de Moura e o movimento social começam a colocar em debate, tanto na escola como nos espaços do movimento, a discussão sobre “Que escola se quer para o povo do campo”.

Além disso, o modo de produção¹² com veneno e sementes transgênicas fez com que os estudantes e os pais (assentados) buscassem pela proposta de cultivo agroecológico, através de trabalhos interdisciplinares, como horta na escola e projetos para os assentados promovidos pelo movimento em parcerias com institutos.

A conquista da escola pública configurou a educação institucional no assentamento e a atribuição de cargos para trabalhar na escola do assentamento sempre se deu pela competência dos órgãos municipais e estaduais, mediante concursos públicos e processos seletivos. Isso possibilitou espaço de trabalho para os profissionais da educação, moradores dos assentamentos e educadores das áreas urbanas.

Do perfil de educadores que trabalham na escola, constata-se a existência de educadores engajados com a militância do MST, além de educadores que se graduaram autonomamente em faculdades particulares e por meio de outras oportunidades, como o PROUNI¹³. Atualmente, as oportunidades de estudos voltados para a formação inicial e continuada através de políticas públicas

¹²No campo a interação com a indústria não é mais a oferta apenas, agora à compra dos insumos sementes etc. O capitalismo industrial vai se apropriando da forma de produção do campo até o tempo da natureza vai se alterando, a sociabilidade camponesa vai se alterando e o campesinato vai desaparecendo. “Ainda hoje, importantes conjuntos de explorações camponesas baseadas no trabalho familiar estão presentes na economia capitalista mundial” (Thayanov, 1924, p. 500).

¹³É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) têm sido de grande importância para a formação dos sujeitos que residem ou atuam no campo.

A escola Terezinha de Moura concluiu recentemente uma reforma na infraestrutura que ampliou e melhorou significativamente a instalação predial, atendendo os alunos com espaços amplos e adequados para o estudo. A novidade foi a área de implementação de Sistema de Agrofloresta (SAF) para experimentações, pesquisas e projetos com a comunidade e parceiros, além de um complexo para a educação infantil, também com instalações adequadas para atender essa faixa etária, e um espaço projetado para o parque.

A escola atende 156 alunos e conta com uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, uma professora auxiliar, um orientador de aluno, duas cozinheiras, duas profissionais para serviços gerais, cinco professores da educação infantil, um professor de educação física, oito auxiliares da educação infantil e três monitores; com a implantação do projeto de ensino integral, haverá aumento da demanda de profissionais para ensino fundamental, que será suprida por carga suplementar.

Ao longo de sua história, a escola acumulou experiências e ganhou destaque por sua luta pela Educação do Campo. Assim, apropriou-se desse engajamento que, além do âmbito escolar, transcende para um projeto de vida no campo e do campo.

Contudo, essa proposta não teve repercussão para outras escolas da rede de ensino, assim como a trajetória da E. M. Juarez Costa, em que podemos ver que se configuram articulações isoladas dessas escolas.

A Escola Municipal Juarez Costa

Como mencionado anteriormente, a escassez nos registros e poucas fontes de pesquisas sobre a história da comunidade limitam a constatação sobre a escolarização dos quilombolas do Jaó;

sobretudo tem-se relatos do modo de vida desse povo que indicam as situações para o acesso à escolarização.

Carroções, charretes, cavalos, mulas, cargueiros e caminhões transportando gente, crianças em idade escolar e produtos (verduras, frutas, mandioca, frango e ovo caipira, queijo, farinha de milho, melado, pamonha, entre outros), transitavam da imensa área rural até a cidade (Marques, 2012, p. 41).

É possível constatar as primeiras possibilidades de acesso do povo do Jaó para conseguir escolarização tendo que se locomover para o território urbano através do transporte da época, que era uma dinâmica dos tropeiros¹⁴. As famílias descendentes de Joaquim e sua esposa Josepha, advindas da condição de ex-escravos, certamente se viam limitadas para objetivar e alcançar os estudos.

Os relatos indicam a movimentação de progresso urbano no município. A transição do tropeirismo com a formação das estradas de acesso intermunicipais e a construção de uma estação de trem perto das terras dos moradores do Jaó, o que mudou a paisagem local e alterou as condições de acesso à escola pelos moradores dali.

A estação também foi um lugar de trabalho dos homens do Jaó no corte e fornecimento de lenha para os trens nas décadas de 20, 30 e 40 do século XX, realidade vivida por eles até meados da década de 1970. Perto dali, havia uma antiga escola nas proximidades do território correspondente ao bairro do Jaó que ligava o território à antiga estação de trem.

Os moradores do Jaó que buscavam a escolarização tinham como acesso a “Antiga Escolinha”, como ficou conhecida, localizada próxima à via de trem Sorocabana. A historiadora Silvia Correia Marques (2012, p. 199) explica que “muitos do Jaó passaram pela ‘escolinha’. Hoje, no antigo local da escola há uma goiabeira e tábuas no chão[...]”.

¹⁴ O tropeirismo ficou reconhecido como referência para a emancipação do município.

Nos anos 1990, o poder público municipal já ofertava a escolarização aos moradores do Jaó, mas, até 1999, o acesso era todo ou parcialmente condicionado à locomoção dos moradores para escolas dos arredores ou urbanas, ainda que no local já houvesse uma escola de 1ª a 4ª série tida como uma grande conquista comparada ao tempo de existência e sobrevivência da comunidade do Jaó.

Em tais momentos, a necessidade de um pouco de dinheiro é tanta que as mães retiram seus filhos da escola, interrompendo o período letivo, para que eles também se empreguem na colheita e ajudem a amearhar uma renda um pouco mais significativa para a família (São Paulo, 2001, p. 29).

Com a atuação do poder público municipal na comunidade do Jaó e o reconhecimento da comunidade como quilombo, é fundada, em 2000, a E. M. Prof. Juarez Costa, ofertando a pré-escola e anos iniciais, com 64 alunos, além da ampliação da oferta para 5ª e 8ª séries, com aproximadamente 40 alunos. Devido ao número de alunos, dá-se a justificativa da organização em turmas multisseriadas, mas o aumento da demanda mostra que a expectativa dos moradores em relação aos seus estudos vai se modificando aos poucos. Nesse contexto, o poder público municipal, considerando aspectos econômicos, intencionou o fechamento da escola justamente pelo número de alunos; por outro lado, a comunidade resistiu a essa proposta.

Em 2010, a rede de ensino instaurou o ensino integral, com a implementação de projeto-piloto que concilia o conteúdo curricular e oficinas de resgate à cultura quilombola e os saberes da comunidade. Assim, a escola, que atende toda a comunidade do Jaó e sítios vizinhos, vem ganhando destaque nas suas práticas no fortalecimento da identidade quilombola. As aulas são planejadas e geridas a partir do contexto dos moradores do Jaó e a comunidade se organiza sempre em parceria com a escola.

Atualmente, a escola atende 106 alunos e conta com uma estrutura predial capaz de satisfazer as propostas pedagógicas do

ensino integral atendendo as crianças do ensino regular, complementado com rodízio em oficinas de artesanato, capoeira, atletismo, futsal, violão e informática; as oficinas para as crianças da educação infantil são voltadas para o desenvolvimento motor e psicomotor, atreladas ao currículo.

A escola possui uma estrutura ampla e equipe de profissionais de acordo com o módulo de alunos. Por esse mesmo motivo, a gestão da escola é compartilhada com outra unidade escolar; nos dias em que a diretora não se encontra na escola, a coordenadora responde pela direção. Aproximadamente 70% dos alunos da escola são do bairro do Jaó, e os demais 30% chegam até a escola via transporte público e são advindos das fazendas¹⁵ ao redor.

Os objetivos pedagógicos da escola permeiam a necessidade de inclusão e de fomento positivo das relações raciais no ambiente escolar. De acordo com Cavalleiro (2006, p. 92) é importante olhar para as relações estabelecidas na escola, “faz-se necessária a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva desses alunos no sistema de ensino, garantindo o direito constitucional à educação pública de qualidade”.

Nessa perspectiva, a comunidade vem se engajando cada vez mais na reconstrução de sua identidade e unindo forças com a escola para a garantia de seus direitos. Assim, o cotidiano da escola ganha vida por uma causa e não apenas pela existência de uma estrutura institucional. Do mesmo modo, a comunidade se reafirma enquanto quilombo na luta e resistência pelo reconhecimento e garantia de direitos. Nessa trajetória, a valorização das raízes quilombolas se tornou prioridade para a escola.

¹⁵Fazenda Ravina, Fazenda Santo Antônio, Fazenda Quero-Quero e Fazendo São Marcos.

A germinação da proposta da educação do campo no município de Itapeva-SP

Ainda que a Educação do Campo seja uma articulação isolada no município, vem ganhando destaque frente a sua organização, lutas e conquistas. Nesse contexto, cabe destacar que a trajetória da Educação do Campo, de um modo geral, resulta de um processo histórico excludente, de lutas, avanços e retrocessos.

Devido à atuação do MST na região é que surgem as primeiras propostas e articulações para a Educação do/no Campo nas escolas dos assentamentos. Nesse contexto, a escola Terezinha de Moura tornou-se pioneira das práticas pedagógicas engajadas a essa proposta, buscando reconhecimento enquanto rede e realizando trocas de vivências com outras escolas.

As famílias dos assentamentos buscavam a ascensão de uma educação que atendesse os seus objetivos e valores da comunidade. A Educação do/no Campo foi a proposta construída através dos movimentos sociais, com experiências e estudos realizados por eles e por segmentos apoiadores e, assim, a E. M. Terezinha de Moura foi galgada como contexto que se espelha nessa proposta. Desde então, foi se tornando referência como escola do campo nesta região por suas experiências e identidade e pelo engajamento dos profissionais com aquela realidade.

Dessa maneira, a proposta de Educação do Campo foi ficando cada vez mais sólida devido à participação da comunidade e do MST nos assuntos referentes a ela. Como resultado dessa relação, destacam-se experiências que suscitam práticas educativas emancipatórias. As experiências educativas do movimento dentro do assentamento influenciam as dinâmicas de busca por conhecimento científico historicamente acumulado e garantia de escolaridade.

As escolas tratadas neste texto são unidades institucionais da rede de ensino de Itapeva e, portanto, também seguem a matriz

curricular da rede de ensino com base na BNCC¹⁶. A Educação do Campo, enquanto uma prática ampla de rede, ainda é um desafio, principalmente no que diz respeito à compreensão de sua importância para as comunidades camponesas do município.

A temática teve visibilidade nas discussões e planejamentos da rede municipal e oscilou suas conquistas ao longo do tempo, em que se obtinham avanços nas documentações oficiais, mas não resultaram em efetivas práticas, e até mesmo algumas conquistas oficiais perdiam sua validade com mudanças de gestão. Dentre os marcos de visibilidade municipal, está o Plano de Ações Articuladas de 2008 (PAR), que contemplou as comunidades de Jaó e Agrovila como escolas de experiência piloto, a representatividade em seminários e conferências e a construção das metas do Plano Municipal de Educação em 2015, que já se encontra no final de sua regência, o que implica a revisão de seu cumprimento. “Há ainda muito a ser feito no sentido de assegurar a universalização da oferta de uma educação diferenciada, de qualidade e comunitária, que venha ao encontro da autonomia e das necessidades reais desta população” (Itapeva, 2015).

No Plano Municipal de Educação (PME), é possível ver elementos que consideram a realidade do campo nas metas estabelecidas para as escolas de áreas rurais do município, como explicitado no objetivo 4 do documento, “valorizar a cultura, território e a identidade camponesa como espaço de trabalho, vida, vivência e convivência das comunidades”. Além disso, tem como meta 4 “construir/reconstruir, sistematizar, registrar e se possível publicar durante a vigência deste plano a história da comunidade e seus sujeitos” (Itapeva, 2015).

Ainda que, em nível de rede, as escolas E. M. Prof. Juarez Costa e E. M. Prof. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes tenham sido colocadas como escolas piloto entre 2005-2008, não houve uma proposta de Educação do Campo unificada justificada pelas peculiaridades de cada escola.

¹⁶ Base Nacional Curricular Comum

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação¹⁷, no vigente ano, a rede de ensino contou com 57 unidades escolares e, apesar da luta pela Educação do Campo reduzir-se às experiências isoladas na rede de ensino de Itapeva, uma ponte com as escolas dos municípios vizinhos foi se estabelecendo nessa trajetória.

Nesse contexto, as escolas seguem dialogando entre pares na luta por direitos, em busca de políticas públicas por uma educação de qualidade social que reconheça o direito e a identidade dos povos campesinos, uma formação de sujeitos com acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, capazes de compreender a sociedade e contradições, e, assim, refletir e interferir na realidade social.

Considerações finais

A partir da análise empreendida, é pertinente salientar que a Educação do Campo é resultado do debate e reflexão de diversas identidades representativas e organizações que compõem o campo sobre o ideário educacional em seus territórios, em que sejam respeitadas e consideradas a essência camponesa e suas especificidades. É preciso entender que o papel da escola não é apenas ensinar e desenvolver o raciocínio lógico e cognitivo, mas, sim, possibilitar aos educandos o conhecimento crítico, a construção de valores que lhes permitam entender as informações de forma ampla e forjar o acontecer da educação a partir da realidade dos sujeitos.

As peculiaridades apresentadas indicam a relevância da socialização e multiplicação de práticas das escolas do campo e

¹⁷Via consulta na SED- Secretaria Escolar Digital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 28/05/2024 às 16h09- sendo 18 unidades de Educação Infantil, 25 escolas de anos iniciais, 12 escolas de anos finais e 2 unidades com atividades complementares, sendo estas compostas por 4.731 alunos de Educação Infantil, 5.732 dos anos iniciais (1º ao 5º ano), 4.225 alunos dos anos finais (6º ao 9º ano), 423 alunos da Educação especial.

quilombola para a rede de ensino de Itapeva, e é propícia à ampliação do diálogo entre as escolas Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e Juarez Costa, visto que a luta e a resistência têm sido de grande relevância para a existência dessas escolas.

É evidente que a escola está para a comunidade, como instrumento dinâmico para articulação dos sujeitos e para construção da memória local, assim como a comunidade está para a escola, como instrumento dinâmico para a troca, a vivência e os subsídios para o trabalho pedagógico. A parceria mútua entre escola e comunidade é o que fortalece a escola como referência para a Educação do Campo e Quilombola e traz as transformações na paisagem geográfica com a ocupação do saber para além dos muros da escola.

Espera-se que este trabalho se apresente como fomento para a discussão de um possível Seminário de Educação do Campo a fim de respaldar demais realidades educativas da paisagem camponesa do município e demais arredores no qual este estudo não pôde alcançar.

Referências

AGÊNCIA VIVAHistória de Itapeva [s.d.]. Disponível em: <http://www.vivaitapeva.com.br/historia-de-itapeva/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOMBARDI, L. M. **Campesinato, luta de classe e reforma agrária (a lei de revisão agrária em São Paulo)**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e**

fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

IBGE. Panorama do município de Itapeva. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/itapeva/panorama>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ITAPEVA. **Diretriz Curricular Municipal de Itapeva**, Texto introdutório, 2020.

ITAPEVA. **Plano Municipal de Educação**. Decênio 2015-2025.

MARQUES, S. C. **Paisagens reveladas: o Jaó caboclo, quilombola, brasileiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. **Mapa de Conflitos**: Injustiça ambiental e saúde no Brasil. SP – Comunidade Quilombo do Jaó aguarda a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). [s.d.]. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/sp-comunidade-quilombo-do-jao-aguarda-a-elaboracao-do-relatorio-tecnico-de-identificacao-e-delimitacao-rtid-pelo-instituto-nacional-de-colonizacao-e-reforma-agraria-incra/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo. **Relatório técnico-científico sobre os remanescentes da comunidade de quilombo do jaó/Itapeva-SP**. São Paulo: ITESP. 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Infraestrutura de Dados Espaciais para o Estado de São Paulo (IDE-SP)**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.idesp.sp.gov.br/visualizador>. Acesso em 26 jul. 2023.

SILVA, E. B. A escolarização das crianças e adolescentes no assentamento rural do sudoeste paulista (1984 - 2004). In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2005. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

Gestão escolar participativa: um fazer da Educação do Campo na escola Maria Elisbânia dos Santos

Ana Vylena de Sousa¹

Elianeide Nascimento Lima²

Introdução

Ao longo dos anos, a educação nas áreas de assentamento foi vista com descaso pelos órgãos competentes de todas as instâncias. A ideia do campo como lugar do atraso perpassou o imaginário coletivo e as mídias reforçaram e reforçam os estereótipos de pobreza e sofrimento.

Dentro do bojo das ações de afirmação do campo pelos seus moradores como espaço de bem viver, com perspectivas de futuro, principalmente para a juventude, a educação do campo surge como bandeira de luta e afirmação da cultura, religiosidade, política, culinária, diferentes formas de cultivos e, principalmente, como ladrilhos de um caminho para os sujeitos renegados que vivem nessas regiões.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. O objetivo e sujeito

¹ Licenciada em Pedagogia pela faculdade Kurios, com especialização em Educação Popular pela Fiocruz, especialização em Educação do Campo pela UFSCar. Atual gestora da escola do campo Maria Elisbânia dos Santos, integrante do grupo de mulheres local e do grupo de dança Raízes do Coco. Comunicadora popular. anavylenasousa@gmail.com

² Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social do UNICEP. Professora Formadora no programa Escola da Terra São Paulo. elianeidenl@gmail.com

remetem às questões do trabalho, da cultura do conhecimento e das lutas sociais e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

A luta para fazer da educação do campo algo possível até os dias atuais é muito árdua. Apesar das diversas conquistas dentro do escopo da lei, a garantia dos direitos dos camponeses é negligenciada. Não é de interesse do capital ter, nos rincões, indivíduos pensantes e críticos, organizados dentro de movimentos sociais, associações, cooperativas, entre outras formas de desenvolvimento; desenvolvimento esse que parte de uma ótica socialista e humanitária. O progresso que o campo quer é uma educação de qualidade, que se reinventa a cada ciclo.

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente a escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: porque em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propaganda universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (Caldart, 2012, p. 257).

A partir da luta por uma educação de qualidade, que dialoga com a realidade e, consequentemente, com as conquistas vindas a partir da organização dos movimentos sociais, que discutem e reivindicam políticas e melhores condições de trabalho para as populações camponesas, outros desafios se colocam à frente. O fazer educacional do e no campo é necessário se diferenciar do fazer das cidades, porque o aprendizado precisa essencialmente estar condizente com a realidade em que o educando, assim como os educadores, vivem e experienciam.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente,

como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação. Nunca dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham haver com os seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com os seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (Freire, 2023, p. 120).

O fazer educacional do campo exige movimento, ações e vivências. A educação do campo não surge da classe dominante e é dada de bom grado às classes não favorecidas, pelo contrário, ela se gera a partir da inconformidade, incompatibilidade de vivências e, principalmente, da compreensão de que uma educação modelada, engessada e vinda da cidade não abraçaria a diversidade das inúmeras regiões e realidades brasileiras.

Nesse sentido, o seu fazer pedagógico precisa estar atrelado à pertença e os condutores do processo necessitam estar alinhados com as pautas do território. Só quem possui pertença, luta de forma genuína. Bogo (2000, p. 79-80) nos diz: “a terra para nós que lutamos por conquistá-la, tem linguagem e ideologia como objetivo de disputa e é através dela que impulsionamos a organização que se comunica através de palavras e signos”. É necessário que as pessoas à frente das secretarias de educação espalhadas pelas grandiosas jurisdições, e também a classe política com poderes decisivos, entendam e respeitem verdadeiramente que “as árvores, as cores, as casas, escolas e a vida tem um profundo sentido ideológico quando se tornam motivos de luta” (Bogo, 2000, p. 80).

O presente trabalho tem por motivação a pertença de um território duramente atacado por diversas frentes do capital, e que enxerga na educação do campo um instrumento de fortalecimento e continuidade da luta pela vida, e, nela, a preservação dos fazeres e modos de fazer comunitários. Busca compreender como se dá a gestão escolar participativa e suas influências dentro da escola do campo Maria Elisbânia dos Santos. Esta pesquisa se justifica sobretudo pela urgência que as comunidades têm de novas escritas

sobre a realidade camponesa e seus processos pedagógicos feitos a partir da visão dos próprios indivíduos que residem no campo.

É de suma importância ressaltar que a presente pesquisa veio a partir de questionamentos que surgem durante a minha atuação como gestora escolar na Escola de Educação do Campo Maria Elisbânia dos Santos, e, com o cargo, as inúmeras responsabilidades e desafios vão surgindo, seja no contexto educacional e operatório da instituição, seja como pesquisadora e, ao mesmo tempo, “sujeito de pesquisa”. De fato, apesar da educação do campo estar se popularizando no país, com inúmeras instituições buscando o direito e o reconhecimento como essa modalidade, ainda há estranheza por parte das entidades municipais, como secretarias de educação, em relação aos métodos pedagógicos adotados. Seja pelo estreitamento que se dá entre os movimentos e a escola ou mesmo por ignorância intelectual. Práticas comunitárias ancestrais de cuidado com o meio ambiente e o corpo, inserção nos movimentos sociais, inserção de dinâmicas alimentares e festejos são constantemente deslegitimadas nesse sentido. É indiscutível a necessidade de escritas que traduzam, relatem e, acima de tudo, compreendam e tornem públicos os fazeres e modos de fazer tradicionais de nossa educação.

Apesar dos desafios, o cotidiano insiste em trazer a resistência, assim como as experiências como fatores determinantes da caminhada, que se traduzem em cada ação tradicionalmente realizada e reproduzida dentro da escola como ato de sobrevivência e continuidade do jeito camponês de ser.

Desse modo, temos como objetivo geral: compreender como uma gestão participativa dentro da escola do campo Maria Elisbânia dos Santos se dá a partir dos fazeres e modos de fazer comunitários.

Como objetivos específicos, temos:

1 Analisar de forma crítica como se dão os processos pedagógicos da gestão dentro da escola do campo Maria Elisbânia dos Santos;

2 Investigar a participação dos pais/comunidade nas decisões que a escola toma durante o ano letivo;

3 Verificar o P.P.P (projeto político-pedagógico) da instituição e analisar as nuances coletivas da construção do mesmo;

4 Demonstrar os aspectos do cotidiano comunitários refletido nas atividades pedagógicas da escola.

A metodologia adotada para a construção da pesquisa se deu a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos oficiais da instituição, assim como do acervo fotográfico da comunidade, e atividades como roda de conversa, aplicação de questionários com educadores e educandos, e com alguns pais. As ações aconteceram dentro e fora da instituição, buscando o maior número de dados a serem coletados para que se possa dar mais robustez à pesquisa.

Em suma, salientamos que foi um grande desafio pesquisar sobre o que já se tem um certo conhecimento, um exercício diário de quebra de paradigmas, preconceitos e soberba. Estar vigilante e não mesclar a diretora e a pesquisadora foi de fato algo novo, mas acredito ser pedagógico e, ao mesmo tempo, libertador.

Escola do campo maria elisbânia dos santos: um exercício de ousadia pedagógica contextualizada

Apesar da educação ser um direito constitucional inviolável, previsto no capítulo II, art. 6º da Constituição Federal de 1988, as populações camponesas historicamente são negligenciadas pelo Estado. Por estarem afastados dos grandes centros, elementos essenciais para o funcionamento dessas instituições, tais quais: merenda escolar, livros didáticos, internet, brinquedos, entre outros, são negados, e o aprender e ensinar do e no campo se tornam um ato de amor e resistência.

Entretanto, em comunidades e assentamentos engajados com a luta camponesa e comprometidos com o bem viver, e em afastar do imaginário popular o estigma construído pela mídia sobre os

territórios, podemos ver se intensificarem experiências enriquecedoras, apesar dos grandiosos desafios.

A partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola como a socialização das novas gerações e transmissão de conhecimentos, a escola do campo que forja esta identidade pode ser uma protagonista na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na forma de organizar o trabalho pedagógico (Molina; Sá, 2012, p. 327).

O desafio que está posto às escolas do campo é engendrar uma educação que dialogue com as individualidades, os fazeres e modos de fazer, ao mesmo tempo em que forma cidadãos críticos e pensantes, em meio a um sistema feito para beneficiar o grande capital, ao tempo em que desumaniza essas populações. Para Araújo e Bogo (2015), a educação do campo surge como ferramenta na luta pela construção de uma territorialidade contra-hegemônica do capital, e configura-se como um desafio imprescindível aos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, podemos afirmar: para que essas populações não sejam totalmente despidas de sua originalidade e cultura, precisa-se que a educação do campo seja um contrapeso na balança da colonização dos corpos e territórios.

Assim, a escola do campo Maria Elisbânia dos Santos, localizada na comunidade de Caetanos de Cima, no município de Amontada, assentamento Sabiaguaba Ceará, tem se mostrado um exemplo de resistência desde os anos 2000, ano de sua inauguração, momento muito sonhado, aguardado e celebrado pelos moradores.

A construção em si já foi um ato de muita resiliência e coletividade, tendo em vista que, à época, na região, não havia estradas, todo material foi transportado pela beira da praia e de lá

até onde a instituição foi construída; houve uma mobilização grandiosa, homens, mulheres, crianças, até mesmo idosos se dedicaram no transporte do material, trazido em carroças, jumentos e até mesmo na cabeça. O percurso de um quilômetro se tornou um marco na luta da comunidade, tudo para que o direito à educação fosse exercido em um ambiente adequado, já que as aulas eram ministradas anteriormente no salão comunitário, galpão de pesca ou mesmo debaixo das mangueiras.

Nesse período, a mesma funcionava parte no salão comunitário e parte no galpão de pesca que era alugado pela prefeitura. O ambiente não era adequado por conta do comércio do peixe. A merenda era feita pelas famílias, em fogo de lenha, com panelas emprestadas (P.P.P. DA ESCOLA MARIA ELISBÂNIA, 2021, p. 18).

Para Freire (2023, p. 73), “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que o vejamos como capazes de pensar certo também”. E é a partir dessa pedagogia do oprimido que a educação inicia sua estruturação dentro da comunidade de Caetanos de cima, de forma mais sistêmica, mesmo que inconscientemente. Passando pelas sombras das mangueiras, galpão de pesca, salão comunitário, até mesmo a própria residência das famílias, porque os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela (Caldart, 2011).

O inconformismo, assim como o respeito às lutas dos guardiões da memória, a identidade viva do lugar, são o combustível que alimenta toda a trajetória.

É válido salientar que trazer isso à luz de uma escrita acadêmica não é romantizar as situações precarizadas a que outrora os moradores foram submetidos para terem o mínimo de estudo, é reconhecer o esforço feito por todos em tempos de muitas dificuldades e, a partir disso, traçar as metodologias para o futuro.

Seguindo o histórico educacional da comunidade, é importante destacar que o título de educação do campo não era algo cunhado

pela comunidade. Trabalhava-se muito com a educação ambiental e seguia-se o fundamento da educação contextualizada dialogicamente, era algo que fazia sentido para todos.

Com o passar dos anos e a vinda de estudiosos para a comunidade, assim como o estreitamento com os movimentos sociais, é que se entendeu que a escola de educação básica Maria Elisbânia dos Santos fazia essa modalidade diferenciada, pois tinha como base os saberes comunitários, respeito à natureza e a militância ferrenha por dias melhores. Para maior compreensão da relação entre Educação do Campo e comunidade Caldart (2011, p. 109) nos diz:

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será construída destes sujeitos se os povos do campo em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mais também não sem sua própria luta e organização.

Com esse pensamento, é correto dizer que o exercício pedagógico adotado pela escola está vivo e fluindo, avaliando que, no ano de 2024, a instituição conta com 72 educandos devidamente matriculados, em 05 turmas multisseriadas, com 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária, 07 educadoras, 01 agente escolar, 02 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras, 02 vigias, 02 professores assistentes, iniciando pelo infantil III e indo até a 9ª série dos anos finais.

De fato, foi uma grande mudança, Segundo o RAAS³ da escola citada acima, 2020, a instituição estava com apenas 36 matrículas, 02 educadoras e 01 auxiliar de serviços gerais, 02 merendeiras e 1 diretor. O processo de nucleação parecia estar ganhando força em

³ O RAAS escolar é um relatório anual pedido pela Secretaria de Educação do município de Amontada com dados do ano anterior e informações do ano atual. Número de matriculados, documentação dos educadores, assim como as grandes curriculares, são elementos que compõe esse documento.

meio ao desespero das famílias que viam seus filhos serem encaminhados para outras escolas, com a promessa de transporte e uma melhor qualidade no ensino, sendo que, nas outras instituições, as turmas não eram multisseriadas. No entanto, a superlotação das salas submetia os estudantes a péssimas condições, uma vez que o transporte para além de ser carro “pau de arara”, sem nenhuma segurança, faltava com frequência. Com todo esse descaso, era comum as carteiras não serem suficientes para acomodar a todos. Apesar de todas essas mazelas, o Estado enxerga na nucleação uma saída fácil, desfazendo gradativamente as turmas multisseriadas e encaminhando-as para outras escolas. Manter escolas abertas dentro de comunidades pequenas é visto como desperdício de recursos por muitos. Para Pinto (*apud* Brancaleoni, 2012, p. 378):

A saída para reduzir custos adotada pelas administrações são as turmas multisseriadas. Além disso, há um forte estímulo para o fechamento de escolas rurais. De 1977 a 2009, foram fechadas 65 mil escolas rurais somente no ensino fundamental, uma redução de 46%. Em seu lugar, incrementa-se o transporte escolar para levar os estudantes do campo para escolas urbanas (2/3 dos alunos que moram na zona rural são transportados para escolas urbanas), nas quais vivenciam forte preconceito e se intensifica o fracasso escolar.

Para que a Escola do Campo Maria Elisbânia não entrasse nessa estatística, a saída encontrada pela comunidade foi ocupações na Secretaria de Educação, assim como o contato direto com a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Foi feita também a ocupação de uma escola padrão MEC que estava sendo construída, mas que nunca havia sido finalizada, ou mesmo vista pelo poder público da época como alternativa à saída dos educandos do território consolidada anualmente. Nesse sentido, a escola ficou cada vez mais desassistida pelos programas do governo, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o recurso vem proporcional ao quantitativo de educandos, sendo

que, quanto menor o número, menores os valores repassados para a instituição. E, dessa forma, as barreiras financeiras impossibilitavam, em parte, o caminhar pedagógico.

É patente, a partir das trocas de experiências entre territórios de reforma agrária, a descridibilidade que muitos setores têm com relação à modalidade de educação do campo. Muitas das práticas educacionais, como as divisões dos tempos escolares como o tempo comunidade, tempo estudos, tempo esporte e lazer, tempo vivências populares são deveras mal compreendidas, descartando toda a relevância das atividades ancestrais que permitem um pensamento diferente no viver e cuidar comunitário. Para Daron (2012, p. 487), a educação popular viabiliza a consciência crítica, que contribui para a superação de diferentes formas de alienação, permitindo a análise/descoberta do real, assim como as possibilidades de criação de estratégias de intervenção. E esse pensamento crítico da sua realidade ameaça o enraizamento do capitalismo desenfreado.

Apesar das muitas adversidades, pode-se dizer que a escola conseguiu se sobressair. A luta constante nos deu a Lei N° 047/2021⁴, que garante o funcionamento e dá outras providências, permitindo que, hoje, a comunidade tenha um pouco mais de segurança em relação à matrícula de suas crianças e à permanência independente do quantitativo de alunos e das inconsistências político-partidárias.

Como a escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos, existem tantas outras no Brasil, cheias de arte, cultura, tradição e vivências, mas que, por falta de conhecimento, preconceito e outros alinhamentos ideológicos, estão sendo fechadas. É preciso urgentemente que o conceito da modalidade de Educação do Campo se espalhe cada vez mais, e os sujeitos fazedores da prática se vejam

⁴ A Lei N° 047/2021 institui a política municipal de Educação do Campo no âmbito da rede municipal de ensino e dá outras providências. A lei possui treze artigos, os quais foram amplamente debatidos com os entusiastas da Educação do Campo da comunidade de Caetanos de Cima.

como camponeses e enxerguem nessa pedagogia uma estratégia de sua existência. Precisamos, de uma vez por todas, desmistificar do imaginário popular o campo como o lugar do atraso.

Nesse sentido, a gestão escolar participativa se coloca para que a Educação do Campo seja de fato uma realidade nas comunidades e assentamentos Brasil afora. Essa modalidade de gestão aposta no engajamento de todos os sujeitos nas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas da instituição, seja para a construção de documentos importantes, seja para festividades, atividades do ano letivo. A visão participativa tende à democracia, sendo que o seu fazer é deveras demorado, no entanto, os resultados tendem a ser sólidos e assertivos.

Gestão escolar participativa: conceito e enredo, práticas que se espelham na vivência

O ato humano de transmitir conhecimento se compreende e se diferencia de acordo com os contextos nos quais estão inseridos. Com isso, os espaços de compartilhamento das vivências, ideologias e princípios podem ser diversos. Nas comunidades tradicionais, em especial as de assentamentos da reforma agrária, é notável a organicidade de todos os processos, seja produtivos, de gênero, educacionais, entre outros.

Dentro da conjuntura de organicidade, é deveras relevante percebermos o importante e estratégico papel do prédio escolar para a gestão das comunidades, principalmente as com índices de natalidade baixos, em que a administração pública tarda a chegar. Nesses casos, em que os territórios não dispõem de equipamentos públicos como posto de saúde, teatros, museus, salões comunitários, tudo é direcionado para dentro dos prédios escolares. Por ser um lugar público, espaçoso, central, em que várias atividades acontecem, até mesmo momentos religiosos, como missas, casamentos e batizados, as escolas são vistas como recintos que fortalecem a cidadania. Para Santos e Bezerra Neto (2023, p. 129), “a escola no campo é um símbolo de existência da

vida em comunidade, cuja natureza fortalece laços de convivência e de mobilidade social”. Já Farenzena e Brancher (2013, p. 47) comentam que:

A escola ainda desempenha constante função social e papel político institucional, sendo o principal local para onde se dirigir todas as pessoas que buscam se preparar e se instrumentalizar para a vida em sociedade, se capacitar para a cidadania assim como para o mundo do trabalho.

Em contrapartida, a escola precisa da comunidade legitimando suas ações. Seja nas reuniões de pais, construção dos documentos participativos, pesquisas, festejos, mutirões, aulas de campo, nos repasses de saberes tradicionais, entre tantas outras coisas. A troca feita entre escola e comunidade é algo natural e sadio para a manutenção das práticas ancestrais e vivências contemporâneas.

É responsabilidade de todos os segmentos sociais adeptos a uma sociedade democrática, exigir o cumprimento pelo estado dos dispositivos legais da educação. É papel das comunidades locais participar das decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização de suas escolas, como forma de garantir uma educação de qualidade que possa ter continuidade, mesmo com as mudanças que ocorrem no quadro político (Cenpec, 1995, p. 15).

Para que uma instituição educacional esteja fortalecida, é essencial que a comunidade seja ativa dentro das tomadas de decisões. Nesse sentido, uma gestão participativa é o ideal para que se consiga, de fato, uma escola que dialogue com os fazeres do território, em que os sujeitos se reconheçam e se afirmem dentro dessas ações. Para Silva e Gonçalves (2014, p. 02), a gestão participativa existe quando:

Todos os integrantes do quadro profissional escolar têm importância enorme na formação do educando, onde este não é o mesmo com

aquela concepção de reproduzir o que lhe é passado. Essa nova configuração permite não somente a este, mas também aos pais, professores e funcionários da escola interagir junto na busca de resoluções no processo inspirado em modelo empresarial denominado “Gestão Escolar Democrática”.

Abraçar a diversidade de pensamentos é muito importante, considerando a pluralidade que há dentro das escolas públicas. No entanto, os caminhos para que isso se realize são difíceis. Levando em consideração todos os atravessamentos sociais, ambientais e políticos, por muitas vezes o construir coletivamente demanda mais tempo e cuidado. Não se trata apenas de aplicar métodos, técnicas ou teorias gerenciais comumente empregadas nos meios empresariais, pois, nas escolas, as atividades são organizadas buscando atingir metas político-pedagógicas em meio à complexidade das relações e exigências sociais (Farenzena; Brancher, 2013).

Ao analisarmos a conjuntura, para além das dificuldades que todas as escolas de forma geral enfrentam para implementar a gestão participativa, existe uma particularidade a que as instituições rurais são corriqueiramente submetidas: a contratação de profissionais de outros territórios, em especial das sedes municipais, pois existe a lenda de que os moradores são desqualificados para assumirem a gestão ou qualquer outro cargo de poder, embora tenham qualificações profissionais adequadas, pois, dentro dos municípios, principalmente os pequenos, em sua maioria, são feitos acordos políticos para definição de cargos e isso fala mais alto que a qualificação e a competência profissional.

A vinda de sujeitos de fora do território dificulta muito a interação e a compreensão de uma escola que abraça as localidades por inteiro, sendo que, por mais boa vontade que o indivíduo possa ter, nunca poderá entender ou mesmo sentir a complexidade das comunidades. Com a inserção de terceiros, a confiabilidade pode ser abalada, sendo que os sujeitos podem não compreender muitos dos eventos e ações específicas daquele território.

Para trazer mais clareza sobre a cumplicidade que escola e território precisam ter na construção de uma gestão participativa, Santos e Bezerra Neto (2023, p. 133-134) nos dizem:

Nesse aspecto a vida da comunidade se soma à vida da escola, que se fundem em uma unidade histórico-dialética na qual os homens produzem a vida material e a cultura escolar sob os aspectos da unidade histórico-dialética que valoriza o ato de produzir a vida material na diversidade dos povos do campo.

A gestão escolar participativa se torna, assim, o elemento-chave no que diz respeito à gestão democrática, sendo que, para se chegar a esse ideal, da plena participação dos sujeitos, é imprescindível que os mesmos estejam conscientes, ativos e interventivos em todos os processos existentes na instituição escolar. Nesse sentido, Farenzena e Brancher (2013, p. 51) afirmam que “a democratização da gestão exige a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões no processo educativo, o qual passa a ser responsabilidade de todos e não apenas dos profissionais da educação”.

Outro aspecto que reforça a importância da gestão democrática é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, em seu artigo 14, afirma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I– Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II– Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2017, p. 15)

Um ponto válido a ser trazido à discussão, no aspecto da gestão participativa, é a autonomia que as unidades devem ter em

relação a suas próprias ações, seja na eleição do Conselho Escolar⁵, construção do PPP⁶, organização do Regimento Escolar⁷, Credenciamento Escolar,⁸ Reuniões de Pais, Eleições Estudantis e outros mecanismos legais necessários para o seu funcionamento.

Apesar da autonomia ser um direito, sendo as secretarias, Creds e governos municipais, estaduais e federal, instituições de cunho fomentador, garantidor e incentivador das prerrogativas dos espaços educacionais, é muito importante que as comunidades,

⁵ Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores (Lorenzine, Conselho Escolares, Portal Mec.gov, 2018).

⁶ O Projeto Político Pedagógico é o documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem e, também, as relações que acontecem no espaço escolar. Com isso, o PPP concentra a missão, os valores, a filosofia, a identidade e a proposta pedagógica de uma escola, além de mostrar como ela precisa atuar para proporcionar uma educação de qualidade. As próprias palavras dão uma ideia sobre a definição do que é o Projeto Político Pedagógico: **Projeto**: reúne as propostas de ações concretas que devem ser executadas em um determinado período; **Político**: considera a escola como um espaço para formar cidadãos críticos, conscientes e responsáveis que vão atuar de maneira individual e coletiva na sociedade; **Pedagógico**: define e organiza atividades e projetos educativos importantes para o processo de ensino e aprendizagem na escola (Carvalho, 2024).

⁷ O regimento escolar é o documento no qual é registrado todo o funcionamento, estrutura, organização e normas de uma instituição de ensino. As regras contidas nele regem as esferas: administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da escola. O documento serve como um guia de direitos e deveres de todos que fazem parte da comunidade escolar (Balardim, 2022).

⁸ Tratando-se de educação básica, o credenciamento é o ato que confere à Instituição a aptidão legal para ofertar o ensino, nas etapas e cursos para as quais tenha ou venha a ter autorização. O ato de credenciamento de instituição de educação profissional é concedido simultaneamente com o ato autorizativo de funcionamento do curso técnico (Ministério Público do Piauí, 2016).

assim como os sujeitos escolares, estejam atentos e inseridos nos espaços de tomada de decisões, como é o caso dos conselhos municipais. Para Santos e Santos (2023, p. 80):

Esses saberes a compreender as especificidades e as diversidades da população do campo, assim como para orientar, encaminhar e exigir que o que está garantido seja cumprido, tanto com relação a estrutura da escola e a própria formação de professor, como também aos direitos relacionados à aprendizagem, conteúdos e gestão escolar.

A colaboração dos coletivos organizados nas comunidades funciona como mecanismos garantidores dos processos democráticos nos espaços educacionais.

Um coletivo engajado e uma escola que possui bom trânsito com ele poderão fazer de suas vivências cotidianas oportunidades de fortalecimento de vínculos, criando memórias coletivas que colaboram com sua sobrevivência. Nesse sentido,

O ato símbolo da educação do campo é sua unidade com os projetos de vida e trabalho dos atendentes e está associado ao meio social de produção de vida material e cultural, que os sujeitos do campo constroem como mecanismo de proteção e de sobrevivência por meio da memória coletiva que os sujeitos trazem para o ambiente da aprendizagem (Santos; Bezerra Neto, 2023, p. 133).

Sendo assim, compreender as relações do território é entender a própria escola, não somente enquanto uma sede de concreto, mais como construção social dos povos das comunidades tradicionais em que, no seu fazer pedagógico, envolve a arte, cultura, vivências, culinária, vocabulário, religiosidade e organicidade.

Apesar de, hoje em dia, a escola ser vista por uma grande parcela da sociedade como apenas um espaço de projeção para um futuro emprego, sendo vista e incentivada tal qual uma empresa, “nossos valores têm forma e conteúdo diferente de apresentar-se que estes aos quais o capitalismo desenvolveu e deformou” (Bogo, 2000, p. 88).

Na Comunidade de Caetanós de Cima, assentamento Sabiaguaba, a Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos tem, em sua construção de valores, o fazer comunitário. Durante os 24 anos de fundação, são muitas as iniciativas para que a comunidade chegasse junto das ações coletivas, no entanto, ao analisarmos o seu histórico, é possível detectar algumas fragilidades que surgem pelo fato de a militância caminhar tão intimamente com a escola. Em um primeiro momento, é natural rotular as iniciativas como radicais ou mesmo sem sentido; com o passar do tempo, é possível ver que foram ações preventivas no que diz respeito à preservação do território e do estilo de vida local. Rolo e Ramos (2012, p. 151) dizem que é “preciso abandonar o ponto de vista do qual as coisas são dadas como imediatas, para descobri-las em seu condicionamento histórico”.

Em contrapartida, sem que haja essa proximidade entre militância, comunidade e a educação, a instituição não teria os direitos assegurados como vemos hoje. É a necessidade da luta por direitos que fez e faz brotar uma consciência de classe imprescindível para aqueles e aquelas que não possuem grande poder e, para conseguirem algo, só a partir da organização coletiva.

Mesmo sem perceber com clareza, sempre tomamos posição a favor ou contra ideias, fatos, valores. Por isso, nossa ação, queiramos ou não, é sempre política. Tomar consciência e questionar nossa posição é sair do lugar de sujeito passivo e ocupar o lugar do sujeito que escolhe, com conhecimento de vários aspectos envolvidos na situação que se apresenta. E com conhecimento de nossas reais possibilidades e das possíveis consequências de nossas escolhas, pois qualquer ação nossa, individual ou coletiva sempre tem uma consequência para nós mesmos, para os outros e para a sociedade (Setubal, 1995, p. 19).

Para que entendamos melhor a ambiguidade que se apresenta, alguns pontos precisam ser analisados. Muitos são os fatores que levam a comunidade de Caetanós de Cima a estar na árdua luta por direitos, podemos afirmar que essa população foi levada a isso, à

medida que as mazelas sociais foram se aproximando, e hoje a luta de fato já está entranhada nas suas vivências, e isso é essencial para que esses sujeitos se reconheçam como do território. Segundo Santos e Bezerra Neto (2023, p. 162-163):

Para iniciar a discussão que trata da história da educação no Brasil, importa ressaltar que em mais de 520 anos o acesso à educação tem sido marcado por um processo de lutas e resistência dado que o saber historicamente construído vem sendo negado às populações pobres de nosso país. O acesso à escola como direito individual, universal e inalienável só foi garantido após o ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal conhecida como constituição cidadã.

De fato, é muito alarmante para uma nação que direitos constitucionais básicos precisem de muita resistência e perseverança para que se concretizem. Entrelaçado a isso, as responsabilidades daqueles e daquelas que encabeçam as lutas é muito grande.

Dentro da Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos, para o exercício da gestão participativa, e em consequência uma gestão democrática, alguns métodos são adotados.

A partir dos estudos feitos tendo como base os documentos oficiais da instituição, P.P.P (Projeto Político-Pedagógico) da instituição, livros, atas, credenciamento e as redes sociais, podemos afirmar que há uma preocupação genuína com os momentos coletivos. Reuniões do conselho escolar, de pais e por turmas, são muito frequentes, assim como os mutirões de cuidado e plantio na escola e comunidade, festejos em datas simbólicas, como o Dia das Mães, Dia dos Pais, festas juninas e outros. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da instituição,

O objetivo maior da escola é vincular os processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a Escola do Campo, isto é, à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços

de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A Escola do Campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (Projeto Político-Pedagógico, 2021, p. 14-14).

Para que todas essas ações aconteçam, duas coisas são encaradas de forma séria e organizada. Em primeiro lugar, o plano anual de atividades/projetos da instituição e, em segundo, o planejamento mensal. Tais fazeres permitem aos profissionais uma melhor organização de seu tempo e contribui com a organicidade de seu planejamento diário, assim como a execução de projetos.

O plano anual de atividades/projetos é uma planilha contendo todas as atividades previstas para aquele determinado ano, seja na esfera nacional, municipal e comunitária. Ele dispõe do nome da ação, objetivo, data e matérias a serem utilizadas.

É importante destacar que o plano anual é um documento em construção, que pode ser alterado de acordo com a conjuntura; outra ressalva importante é a de que o plano anual só pode ser finalizado após a semana pedagógica, em que a apresentação do calendário por parte da Secretária de Educação é feita, sendo que as atividades entre os poderes precisam se complementar.

Já o planejamento mensal se dá em todo o primeiro dia útil de cada mês. Trata-se de um momento de planejamento, avaliação das práticas e reflexão da trajetória. Ele acontece durante todo o dia, em que, no primeiro momento, é realizado o acolhimento com uma dinâmica, leitura ou música, seguido do café da manhã compartilhado; posteriormente, o calendário é alinhado, com todas as ações que irão vigorar no mês. Isso envolve as festividades, simulados, serviços comunitários, passeios, projetos, formações, reuniões, etc. O almoço também é preparado por todos na e da escola, todo o alimento é trazido pelos participantes, então, costumam ser bem variados. Peixe, batata, macaxeira, camarão, lagosta, arraiá, frango, ovos, frutas são alguns dos pratos servidos

nesse momento. No momento da tarde, segue-se para a hora de estudos, em que um tema é previamente direcionado pela gestão para que haja uma discussão a respeito. O planejamento se encerra com o sorteio das ações por cada NB⁹ e suas madrinhas.

Como o planejamento geral está dentro do calendário dos 200 dias letivos, durante todo o dia, os educandos exercitam o tempo comunidade, com atividades de pesquisa e vivências. É importante destacar que, no planejamento geral, no primeiro momento, há a participação dos demais funcionários da escola, como vigias, merendeira e auxiliares, e dos representantes dos educandos, eleitos democraticamente. O PPP traz que:

Os planejamentos serão realizados mensalmente, que é um espaço onde se operacionalizam as decisões da escola. Sua realização dar-se-á preferencialmente, no início do mês, contando com a presença de direção, coordenação, educadores e representantes dos NBs (auto-organização dos educandos- Núcleos de Base). Porém, caso surjam demandas não previstas, poderá ser realizado planejamento extraordinário. Para além do planejamento mensal, os professores contam diariamente com tempos para que definam estratégias específicas para as ações realizadas, de acordo com a legislação vigente (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 73).

Nesse sentido, podemos afirmar que o caminho da autonomia passa pela participação dos sujeitos escolares. Para Farenzena e Bracher (2013, p. 54-55):

A autonomia escolar apresenta-se, assim como uma condição para a realização do princípio constitucional da gestão democrática, sendo

⁹ Os Núcleos de Base, mais conhecidos por NBs, são formas de organizações dos educandos, que podem ser divididos por salas ou séries. Cada núcleo de base é composto por 02 coordenadores, e 02 madrinhas e os demais educandos da sala. Durante o período letivo, cada NB escolhe um(a) patrono(a) e constroem também seu grito de ordem. Cada NB é responsável por uma tarefa no mês, que vai da comunicação ao cuidado com as plantas.

fundamental para as instituições de ensino possam realizar mudanças consistentes, de forma rápida e eficaz em consonância com as necessidades da comunidade escolar.

Para tanto, a autonomia precisa da coletividade respaldando, não pode ser só a gestão escolar de forma monocrática. Sobre isso, Santos e Santos (2023, p. 172-173) esclarecem:

Abrir as portas da escola é permitir que a comunidade, que de maneira organizacional, participe da agenda escolar, opinando e contribuindo com a diversidade de olhares e com os seus conhecimentos, seja formal ou informal, só tem a auxiliar o gestor a descentralizar a gestão(...).

Nesse sentido, a gestão escolar se torna peça fundamental na condução democrática dos processos escolares. Segundo Setubal (1995, p. 21):

O diretor escolar ocupa uma posição importante na estrutura de ensino público, uma vez que responde pela articulação da escola com a comunidade em que se insere e, também com a rede que compõe o sistema de ensino, além disso e acima de tudo, deve garantir o bom funcionamento da escola, visando o melhor atendimento pedagógico aos alunos.

Na Escola do Campo Maria Elisbânia, apesar de todos os gestores que passaram por ela terem suas particularidades e autonomia para exercerem seu trabalho, em maior ou menor grau tiveram que encontrar uma forma de caminhar junto as lutas comunitárias.

Pelo fato de a comunidade ser sempre alvo de diversos atravessamentos, que vão da especulação imobiliária ao turismo de massa, a escola sempre foi um espaço de fortalecimentos dessas bandeiras de luta. Uma vez que algum gestor se furtou de sua responsabilidade social com território, o território o chamou para a reflexão dos fatos; sem comunidade, não há escola.

Embora a escola seja uma instituição hierárquica, atentar-se sempre para a coletividade faz dela um espaço humanizado. É importante salientar que muitas crianças e adolescentes só têm a instituição como espaço social ou mesmo onde podem ter acesso a internet, livros e uma alimentação de qualidade em sua vida. Sobre o papel do diretor escolar, Farenzena e Brancher (2013, p. 55) afirmam que:

Assim, embora ocupem um cargo que tradicionalmente era considerado o topo da hierarquia na instituição escolar, hoje, os diretores, no contexto da perspectiva democrática de gestão escolar, podem e devem compartilhar as decisões com os demais segmentos da comunidade escolar e também com os órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares, Associação de Pais, Mestres e Grêmios Estudantis.

A partir do momento em que os diretores escolares, como um todo, entenderem que o alinhamento de pautas, coletividade e diversidade são elementos indissociáveis do fazer pedagógico, reconhecendo, assim, os pontos fortes e pontos a serem melhorados, as escolas se tornarão bem mais acolhedoras, populares e democráticas.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque estão enganados dos problemas que existem no campo, mais porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. Construir uma escola do campo significativa pensar e fazer o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção as tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as

grandes questões da educação, da humanidade (Kolling; Cerioli; Caldart, 2022, p. 24).

Deixar que os sujeitos do território intervenham nos rumos de uma educação libertadora deve ser o caminho a ser seguido por todos que buscam uma gestão democrática e participativa.

Considerações finais

O presente trabalho buscou trazer algumas reflexões sobre a gestão participativa, tendo como espaço de pesquisa a Escola do Campo Maria Elisbânia dos Santos, assentamento Sabiaguaba.

É importante para a condução dessa modalidade, que há muito é desacreditada e vista como atrasada, que mais pessoas escrevam sobre os aspectos que perpassam essa forma de fazer educação, sendo assim mais significativo, quando a escrita vem a partir das perspectivas de sujeitos do campo.

Quando falamos sobre gestão participativa dentro de uma escola do campo, nos referimos às construções e acordos feitos coletivamente, é importante destacar que, dentro dos territórios, ações coletivas já são uma prática do cotidiano, sabendo que muitos deles se organizam em associações, grupos culturais e de gênero.

Friso que a construção deste trabalho foi deveras um grande desafio, tendo em vista o lugar que ocupo dentro da escola. Fazer uma análise das práticas nas quais estou intimamente envolvida é desafiante, a autocrítica sempre precisou estar lado a lado de cada pensamento expressado nos textos. É difícil um ser militante dar espaço para a pesquisadora. No entanto, foi muito bom reler os documentos, ouvir as educadoras, os alunos e os comunitários.

É importante destacar como o fazer participativo pode ser difícil e desafiador, é necessária muita perseverança e certeza daquilo que se quer.

Com a pesquisa bibliográfica, pode-se lembrar o quanto de luta precisou ser empregada para que hoje a comunidade goze do

direito a uma educação de qualidade e que acolhe as especificidades da comunidade e comunitários.

Pude perceber, a partir de uma análise macro, que a proximidade com sujeitos comunitários e suas lutas pode, sim, interferir de forma negativa no processo educacional, uma vez que assuntos que não são do cunho educativo podem vir se misturar e causar conflitos desnecessários no ambiente escolar. Por outro lado, dentro dos territórios de reforma agrária, é quase impossível desassociar a educação das lutas sociais, uma vez que todos os direitos coletivos chegam por intermédio da revolução popular.

Em suma, o propósito deste trabalho é o de servir de incentivo para futuros pesquisadores da gestão escolar participativa, que vejam nesta pesquisa o retrato de uma escola do interior do Ceará que, apesar de muitos serem contrários, está com título de primeira escola do campo do município de Amontada. Todo o mérito e reconhecimento aos lutadores do povo.

Referências

ARAÚJO, Gracieda, Santos, BOGO, Maria, Nalva, Rodrigues, Araújo. **Desafios atuais da educação do campo na américa latina: análise de uma proposta em construção, desde o caso do Brasil.** In: VINHA, Janaina, de, Sousa, Campos el. Residência agrária: Reflexões e práticas sobre o desenvolvimento camponês, 2015, p, 124.

ARROYO, Miguel, Gonzales, CALDART, Roseli, Salete, MOLINA, Monica, Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011, p, 68.

ARROYO, Miguel, Gonzales, CALDART, Roseli, Salete, MOLINA, Monica, Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011, p, 14.

BALARDIM, Graziela. **Regimento escolar: o que é, para que serve e como elaborá-lo.** Clipe Escola, 8 set. 2022. Disponível em:< [www .clipescola.com/regimento-escolar](http://www.clipescola.com/regimento-escolar) >. Acesso em: 19 de maio de 2024.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura. Pronera.** Editora Peres, 2000;

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, ; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli, Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Salete et al. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 257.

CARVALHO, Jonas. **Saiba o que é Projeto Político Pedagógico e como mantê-lo atualizado**. Nova Escola, 22 jan. 2024. Disponível em:<novaescola.org.br/conteudo/21805/projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 25 de Abril de abr. 2024;

CENPEC. **A função social da escola**. Coleção Raízes e Asas, v. 1. São Paulo, 1995. (Coleção Raízes e Asas, v. 1.);

CENPEC. **A função social da escola**. (Coleção Raízes e Asas, v. 2.). São Paulo, 1995.;

FARENZENA, Daina; BRANCHER, Vantoir. **Escolas do Campo Municipais: A Gestão Democrática e seus Entraves**. Jundiaí, : Paco Editorial, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2023;

LDB.Lei de diretrizes e bases da educação nacional . – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, p, 17.

LORENZONI, Ionice. **Conselhos Escolares**. Ministério da Educação, 2018, <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32663>, acesso em: 16 mai 2024.

Ministério Público do Piauí, 2016, <https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads//2016/05/folheto%20escola%20legal.pdf> acesso em: 16 mai 2024.

MOLINA, Monica, Castagna, SÁ, Laís Maurão. **Escola do Campo** In: CALDART, Salete et al. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p, 324.

PALUDO, Conceição, DARON, Vanderléia, Laodete, Pulga. **Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil)** In: CALDART, Salete et al. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p, 481.

PINTO, José, Marcelino, de, Rezende. **FUNDOS PÚBLICOS**. In: CALDART, Salete et al. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p, 376.

Coletivo de Educadoras. **Projeto Político Pedagógico**. Caetanos de Cima, 2021;

ROLO, Márcio, RAMOS, Marise. **CONHECIMENTO**. In: CALDART, Salete et al. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p, 151.

SANTOS, Maria Cristina; SANTOS, Patric Oberdan. **Escola da Terra**: reflexões históricas, teóricas e práticas sobre educação do campo no estado de São Paulo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

SANTOS, Oberdan Patric Oberdan, ; BEZERRA NETO, Luiz. **GEPEC/UFSCAR: 12 anos de luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

SILVA, Elias, do, Nascimento, GONÇALVES, Sueli, Silva, da, Mota. **GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES**, 2014, p, 01.

APÊNDICE



O direito à educação aos alunos do Assentamento Ipanema – Iperó/SP

Alessandra de Sousa dos Santos¹

Francisca Maria Soares Faccini²

Introdução

O presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos para a conclusão do curso de Especialização em Educação no Campo, financiado pelo INCRA, e teve como objetivo apresentar as políticas públicas e o financiamento da educação voltados aos estudantes da área rural e ainda buscar informações e questionamentos do direito à educação aos alunos do assentamento Ipanema, em Iperó-SP, entender o porquê da não existência de uma escola do campo no município, tendo em vista o grande número de agricultores na região, e identificar os entraves políticos para a implantação de uma escola do campo que favoreça o processo de ensino-aprendizagem, na vivência com a prática social dos educandos, no trabalho com a terra e as especificidades da população rural.

O assentamento Ipanema está localizado no município de Iperó, São Paulo, desde 16 de maio de 1992. Antes desse período, a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Prefeitura Municipal de Limeira, Coordenadora do Projeto Integral, GEPEC, aledesousa.ufscar@gmail.com

² Especialista em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Licenciatura em Pedagogia (Uniesp- SP). Pós-graduação em nível de especialização lato sensu em Educação infantil (FAP- Faculdade do Paraná). Pós-graduação em nível de especialização em Educação no Campo (UFSCar- São Carlos). Professora de educação infantil (Prefeitura Municipal de Araçoiaba Da Serra, SP.). Franciscacfaccini7@gmail.com

atual área do assentamento pertencia ao Ministério da Agricultura, onde funcionava o Centro Nacional de Engenharia Agrícola (CENEA), que se encontrava desativado havia cerca de dois anos, tornando, assim, a área inutilizada e sem o cumprimento da função social da terra, prevista em Constituição Federal.

Nesse período, o país passava por uma grande recessão econômica, altos níveis de inflação, desemprego, e muitas famílias, sem terem condições de dar sustento aos seus, foram para a ocupação em busca de terras para produzir e dar dignidade a sua família.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com apoiadores de sindicatos e a Igreja Católica, com muita luta, organizou cerca de 800 famílias da região (incluindo Campinas, Limeira, Leme, Americana, Santa Bárbara D'Oeste, entre outras cidades do entorno) para fazerem a ocupação. Na madrugada do dia 16 de maio de 1992, adentraram na Fazenda Ipanema, montando seus barracos de lonas e ocupando esse espaço ocioso, denominado (por placas no local) como área destinada à reforma agrária.

Do período da ocupação até os dias atuais, o assentamento passou e passa por lutas cotidianas que visam à permanência das famílias no campo e ao incentivo para que elas possam produzir, comercializar seus produtos e trazerem para dentro da própria casa uma alimentação saudável.

“Cinco dias após a ocupação realizada pelo MST, em 20 de maio de 1992, o presidente Fernando Collor, através do decreto número 530, transformou a área em Floresta Nacional, passando a ficar sob administração do IBAMA” (Castro, 2005, p. 3.219). Esse decreto evidencia o descontentamento do governo com a ocupação.

A repercussão que a ocupação teve na época, por meio de jornais regionais, tanto impressos quanto televisivos, foi de uma importância significativa, seja pelo seu grande número de famílias, ou pela sua localização geográfica, que se encontrava próxima a um grande centro industrial do interior de São Paulo e atualmente metrópole, Sorocaba.

Durante o período de acampamento (1992–1996), as lideranças do MST organizaram as famílias em setores para que pudessem produzir alimentos para o sustento e ter um bom convívio social. Foram criados setores de produção, segurança, alimentação, saúde, comunicação, negociação e educação, e a primeira tarefa do setor de educação foi buscar meios junto à Secretaria Municipal de Educação de Iperó para que as crianças do acampamento não ficassem fora da escola, já que a escola mais próxima era bem pequena e não comportava a demanda do acampamento.

Castro (2005) conta também que, após um pedido de reintegração e longas negociações dos militantes do MST com órgãos governamentais, como o Ministério da Agricultura, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), etc., foi averiguada a existência de 2.200 hectares de terras agricultáveis que poderiam ser destinadas ao uso da reforma agrária.

Depois de ocupações a áreas públicas, discussões e diversas reuniões, o IBAMA comprometeu-se em ceder 1.210 hectares para uso dos trabalhadores que ali ocupavam, e, nessa área, as famílias produziam de maneira coletiva para garantir a sua subsistência, e contavam também com o apoio e as doações da Igreja e de famílias conhecidas.

O período de acampamento durou cerca de 4 anos e, diante das dificuldades enfrentadas nesse processo, algumas famílias desistiram e 200 famílias foram deslocadas para outros acampamentos, já que a área não comportava todas as famílias. Em 1996, o INCRA, através dos técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), oficializou o assentamento definitivo, com 152 famílias. Atualmente, o assentamento Ipanema “é uma divisão de terras rurais através de registro oficial realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) na década de 1990” (Ferrari et al., 2016, p. 23).

As famílias, já em seus lotes de terra, começaram a se organizar em associações e cooperativas, pois precisavam construir suas

casas, poços, planejar produção, comercialização e, para isso, precisavam buscar recursos (insumos, crédito, etc.).

Em 1996, depois de muita luta, foi concedido o primeiro crédito aos assentados, destinado à habitação; assim, os assentados construíram ali suas casas, onde alguns moram até hoje, e deram início à vida como agricultores.

Um dos diferenciais do assentamento Ipanema, em relação aos outros assentamentos que foram sendo formados no mesmo período, é que as famílias que ali ocuparam, em sua maioria, vieram de centros urbanos e possuíam pouco conhecimento sobre a terra e o seu manejo, sendo que a maior dificuldade dos assentados era determinar como produzir, o que produzir, e em qual quantidade. E quando os produtores davam por vencidas as dificuldades de produção, deparavam-se com barreiras na comercialização, com um preço baixo de mercado, a falta de transporte adequado, entre outros problemas.

Com a organização das associações e cooperativas, cursos foram ofertados para os assentados em busca de desenvolver a produção e a sustentabilidade. Muitos se especializaram e, atualmente, possuem certa facilidade com o manejo da terra e a produção.

Por outro lado, a comercialização segue sendo um grande desafio. No governo Lula (2002-2010), foram criados diversos projetos que perduram até hoje como principal fonte de comércio para os assentados: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e feiras livres. Segundo os atuais assentados, o objetivo da luta por comercialização é a venda direta para o consumidor final, proporcionando uma melhor qualidade nos alimentos que chegam até o consumidor e um melhor preço para o produtor.

Metodologia

A pesquisa se deu através de estudos bibliográficos em arquivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPS), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), pesquisa de campo com entrevistas aos assentados, estudantes, professores e diretor da escola que atende aos estudantes do assentamento.

Para a organização da pesquisa, foi realizada a identificação da população rural do município, um resgate da história e constituição do assentamento Ipanema até os dias atuais, e o resgate da história da escola D. Gláucia Aparecida Andrade Nogueira, que está localizada dentro do assentamento.

Foram realizadas algumas reuniões com a comissão de representantes do assentamento na tentativa de buscar meios de conscientizar a comunidade escolar da importância da educação do campo para a valorização do trabalho com a terra, respeitando a natureza e o meio ambiente através da agroecologia e a produção orgânica.

Foram analisados documentos de fundação da escola Gláucia e identificado que a escola, mesmo sendo fundada para atender à demanda dos agricultores, consta em sua documentação como escola urbana, o que dificulta o repasse de recursos públicos específicos para escola do campo.

Resultados e discussão

Um dos grandes desafios encontrados nas áreas rurais é manter a população no campo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, a população rural do Brasil era de aproximadamente 26,5 milhões de pessoas, o que correspondia a cerca de 12,4% da população total do país. Segundo o censo do IBGE de 2010, Iperó dispunha de 10.831 habitantes em área rural no município, totalizando, na época, 38,27% da população, o que é mais do que o dobro da média nacional. Apesar de serem dados antigos, estima-se que essa porcentagem tenha se mantido parecida, já que nenhuma mudança brusca ocorreu na região desde então.

A população rural geralmente apresenta um nível educacional inferior em comparação à população urbana. Isso ocorre por diversas

razões, tais como: dificuldades de acesso à educação de qualidade, falta de infraestrutura nas escolas, necessidade de trabalho na agricultura desde a infância, falta de professores qualificados para trabalhar nas escolas rurais devido às condições de trabalho, transporte e salários, entre outros fatores. Além disso, devido às condições socioeconômicas desfavoráveis em áreas rurais, muitos jovens acabam abandonando os estudos para ajudar no sustento da família. Esse cenário reflete a necessidade de políticas públicas voltadas para melhorar o acesso à educação e estimular o desenvolvimento humano, social e econômico da área rural.

O êxodo rural é um fenômeno que ocorre quando as populações rurais deixam suas áreas de origem em busca de melhores condições de vida nas cidades. Esse movimento tem sido comum no Brasil nas últimas décadas, com parte da população deixando as áreas rurais e se mudando para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida.

No assentamento Ipanema, esse êxodo ocorre entre os jovens: filhos e netos dos assentados. O trabalho na agricultura é visto com muito preconceito, isso devido a realizarem trabalhos braçais e em péssimas condições, em que boias-frias eram e continuam até hoje sendo submetidos a longas jornadas de trabalho, com horários de sol e chuva intensos, e pouca remuneração. Atualmente, com os avanços tecnológicos, mecanização dos meios de produção da terra no desenvolvimento da agricultura familiar (que não visa a grandes lucros), as condições estão melhores; no entanto, prevalece o preconceito.

Por consequência do preconceito existente, os jovens não veem um futuro promissor na vida no campo, isso devido principalmente à falta de investimento na educação dentro do assentamento, investimentos na profissionalização desses jovens, que, com uma educação de qualidade, poderiam se formar em sua área de preferência, e utilizar os seus conhecimentos para servir à própria comunidade.

Martins (2020) contextualiza a saída do jovem do campo e, por meio de um estudo bibliográfico, levanta várias hipóteses, os

principais motivos da ocorrência do êxodo e suas principais consequências. Segundo ele, a iniciação do jovem na vida do trabalho começa muito cedo no campo em meio à agricultura familiar, o que torna extremamente complicada a emancipação desses jovens, que acabam constituindo família muito cedo e ficando na mesma composição familiar, ou mudam-se para o meio urbano em busca de novas oportunidades.

Antigamente, os jovens do campo não tinham progressão em seus estudos, mal concluíam o ensino fundamental e interrompiam os estudos para ajudar na agricultura; em relação às mulheres, era mais complicado ainda, pois eram submetidas aos cuidados da casa e da família.

Atualmente, existem mais oportunidades e investimentos para os jovens que vivem no campo continuarem seus estudos, porém precisam se deslocar para a cidade, o que, às vezes, torna-se impossível por falta de transporte; com isso, acabam tendo que deixar o campo, com a perspectiva de voltar quando concluir os estudos, mas, na maioria das vezes, isso não acontece, pois, ao concluírem os estudos, buscam novas oportunidades de trabalho e acabam ficando na cidade.

O principal aspecto que influencia a mudança do jovem para a cidade é uma perspectiva de vida melhor, tendo mais acesso a recursos básicos (que deveriam ser de fácil acesso da população do campo também), como saúde, água, segurança e principalmente a educação.

Os atuais assentados encaram a dificuldade de manter esses jovens no campo e tentam disseminar a ideia de que, dentro do assentamento, os jovens não precisam necessariamente se tornar agricultores ou cursar agronomia, o assentamento também necessita de médicos, professores, eletricitas, engenheiros, e tantas outras profissões. O INCRA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), juntamente com o Ministério da Educação, em parceria com universidades federais, tem fomentado a formação de assentados da reforma agrária em diversas áreas do conhecimento, no intuito de formá-los para trabalhar com a

população do seu assentamento. Esse incentivo, apesar de estar voltado apenas para a profissionalização, é de extrema importância, pois os jovens poderão ter melhores condições de trabalho, de renda e de vida dentro do próprio assentamento.

Quando o assentamento foi formado, também foi criado o setor de educação, coordenado pelo MST, que realizava encontros entre os assentados e a Secretaria Municipal de Educação de Iperó para discutir as demandas e as ações a serem feitas para a busca de recursos.

Já com o assentamento estabelecido, as crianças percorriam a pé longas distâncias para, assim, frequentarem a escola do bairro George Oetterer, que fica a quatro quilômetros do assentamento. Vista a grande dificuldade que essas crianças enfrentavam, e depois de intensas reivindicações, foi improvisada uma escola mais próxima do assentamento, contando, dessa vez, com o auxílio no transporte escolar para que as crianças pudessem frequentar a escola.

Após a população estar já instalada nas terras, foi identificada a necessidade da comunidade de uma escola mais próxima; uma escola foi fundada em um dos prédios do instituto de conservação ambiental, Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio), que faz divisa com o assentamento.

O nome da escola foi dado em homenagem a uma enfermeira que morou durante anos na Fazenda Ipanema, Gláucia Aparecida Andrade Nogueira (1939-1991). Essa enfermeira foi de grande importância para a comunidade e ficou eternizada no nome da escola.

Em 29 de abril de 2002, por meio do Decreto nº 409, a Escola Municipal Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira foi fundada para atender a população do assentamento, localizada na rua José Bonifácio, Vila São João de Ipanema, em um prédio improvisado onde permanece até os dias atuais.

Quando criada, a escola foi denominada como escola urbana, isso considerando apenas o seu endereço Vila São João. É importante pontuar que a escola fica dentro de um centro de preservação ambiental, cercado por florestas e animais; em volta desse centro, encontra-se o assentamento Ipanema, dividido em

lotes de produção da agricultura familiar. O bairro urbano mais próximo fica a cerca de 8 quilômetros da escola, e, mesmo assim, a escola foi e continua sendo considerada urbana.

A Vila São João, na época em que a escola foi fundada, era povoada pelos trabalhadores da Ferrovia Paulista S/A (Fepasa³) e do Centro Nacional de Engenharia Agrícola (CENEA⁴), ambos extintos. Com o passar do tempo, esses funcionários foram obrigados a deixar as casas. Nos dias atuais, o bairro conta com casas históricas, totalmente abandonadas, sendo que, em uma delas, funciona um centro de visitantes para receber os turistas da Flona de Ipanema.

A Floresta Nacional de Ipanema tem o seu conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) - Processo IPHAN nº 0.727-T-64. Portanto, é autorizado apenas o restauro, o qual não permite reconstruir ou embelezar.

Depois de duas décadas sem reformas na Escola Municipal Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira, foi necessária a construção de mais algumas salas para atender à demanda, já que o restante da estrutura se encontrava em más condições. Nas imagens a seguir, podemos ver os problemas que os alunos enfrentam diariamente, como infiltrações, goteiras, a falta de um pátio para intervalos, a falta de uma quadra poliesportiva para as aulas, a falta de lugares para a recreação da educação infantil, entre outros.

³ Ferrovia Paulista S/A - Fepasa foi uma empresa estatal paulista de transporte ferroviário de cargas e de passageiros.

⁴ A área da Flona foi domínio do Ministério da Guerra, transferida em 1937 ao Ministério de Agricultura, o qual utilizou da área para instalar o Curso de Aviação Agrícola – CAVAG em 1965 (curso para treinamento de pilotos de aeronaves agrícolas de pulverização de agrotóxicos). Logo depois, em 1975, o Ministério da Agricultura criou o Centro Nacional de Engenharia Agrícola – CENEA. [...] CENEA foi extinto durante a gestão do ex-presidente Fernando Collor de Melo”

Imagem 1



Fonte: registro feito pela autora, 2024.

Na Imagem 1, observamos o pátio improvisado, que a escola utiliza até os dias atuais. É uma descida, com um concreto esburacado, que dificulta muito a acessibilidade da escola, sem contar que o pátio não possui nenhuma cobertura, o que faz com que os alunos não tenham um pátio coberto em dias de chuva e nem em dias muito ensolarados.

Imagem 2



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Na Imagem 2, é possível perceber as condições atuais do prédio da escola, com a parede rachada, infiltrações, janela com

vidro quebrado e emperrada, uma estrutura predial totalmente inadequada.

Imagem 3



Fonte: registro feito pela autora, 2024.

Com o passar dos anos, a prefeitura se viu obrigada a ampliar o prédio da escola para atender à demanda, para que ela tivesse alguns recursos básicos; como mostra a Imagem 3, foram construídas algumas salas de aulas e banheiros. É importante pontuar também a falta de acessibilidade da escola, com terrenos irregulares e escadas.

A escola conta com uma equipe pedagógica eficiente, que busca diariamente formas de enfrentar a falta de recursos e de infraestrutura, uma localização privilegiada, que é ponto turístico para tantos visitantes, uma paisagem maravilhosa em meio à floresta e ao contato com a natureza, porém, uma estrutura inadequada e de difícil acesso para a comunidade escolar.

Atualmente, estão matriculados 219 alunos, divididos entre educação infantil, primeira e segunda etapa, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na prática, a escola tem uma localização rural, o ônibus escolar anda grandes distâncias para atender a todos os alunos, algumas crianças passam em média uma hora e meia no ônibus, contando do seu local de embarque até a chegada na escola. A maior parte desse trajeto acontece em estradas de terra, e a infraestrutura das estradas rurais também deixa muito a desejar.

Imagem 4



Fonte: registro feito pela autora, 2018.

Na Imagem 4, podemos ver o ônibus escolar atolado no barro, com todas as crianças dentro. Esse é um problema recorrente, principalmente em épocas de chuva; apesar de a imagem ser de 2018, as condições da estrada continuam as mesmas daquela época.

Em pesquisa realizada na escola, foi verificado um Projeto Político-Pedagógico (PPP) escrito há cerca de 3 anos. Sabemos que

o PPP tem duração de 2 a 5 anos, os adendos para atualização dos dados são feitos anualmente. Pela análise, os dados não parecem ser condizentes com a realidade da escola, caracterizam a população que a escola atende como composta predominantemente por “famílias de agricultores autônomos”. Ainda analisando o PPP, encontramos descrições como “comunidade carente, alunos desmotivados e sem perspectiva de futuro”. O PPP da escola, que deveria estar apoiando e incentivando o crescimento intelectual e profissional de seus estudantes, está cheio de ideias preconceituosas e desmotivadoras.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos da escola Gláucia durante as últimas duas décadas, podemos perceber, através de relatos de ex-alunos, que a maioria teve bom rendimento escolar, recebendo premiações em jogos escolares, boas notas nas avaliações externas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), e alguns continuaram os estudos em escolas técnicas e faculdades públicas; portanto, não se justificam as descrições encontradas no Projeto Político-Pedagógico.

Um estudo publicado pela Revista Brasileira Multidisciplinar descreve como deveria se pensar a educação para o campo: “poderia se pensar em uma pedagogia que valorize a sabedoria e a beleza da cultura acumulada dos que trabalham na terra, que seja uma educação do campo significativa para que não haja o abandono daqueles que optam pela vida do campo” (Pavini *et al.*, 2022, p. 14).

A descrição deste estudo expressa o desejo de muitos trabalhadores do campo envolvidos no processo de luta pelo direito a uma educação de qualidade no campo e livre de preconceitos.

Nesse mesmo estudo, é discutido o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010:

Atribui-se ao governo federal, a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural... No entanto, é necessário que a escola apresente burocraticamente todos os documentos exigidos para a inserção nesses vários programas (Pavini *et al.*, 2022, p. 16).

Considerando o Decreto 7.352, há a necessidade de mudança na documentação da escola Gláucia, que caracteriza a escola como urbana. Se for reconhecida como escola rural, terá condições de buscar as políticas públicas voltadas para esse público.

Um novo prédio da escola Gláucia foi construído, as obras foram iniciadas em 2022, dessa vez em um endereço pertencente ao assentamento Ipanema, e, ao que tudo indica, contará com melhores estruturas físicas.

Em 21 de março de 2022, a prefeitura de Iperó se vangloriava dessa nova construção em sua página oficial na internet, Folha de Iperó:

Outra excelente novidade é a nova sede da Escola Gláucia, com oito salas de aula, quadra, refeitório, área de pomar e horta, garantia de ótima estrutura e melhor acesso para alunos e professores, com um investimento de cerca de R\$2 milhões, com recursos próprios. A nova sede trará mais estrutura e conforto para centenas de alunos (Folha de Iperó, 2021).

O questionamento maior sobre a nova escola está na proposta pedagógica que será trabalhada, dessa vez construída em área rural. Há a necessidade de ser reconhecida documentalmente como escola do campo, para assim receber recursos públicos específicos e ter condições de incorporar ao currículo conteúdos que aproximem os alunos do seu meio social.

O campo precisa ser valorizado, afinal, grande parte dos alimentos que chegam à mesa da população urbana tem origem na agricultura familiar, os jovens campesinos precisam ter boas expectativas para viver e trabalhar no campo, por isso a

importância da ampliação e adequação do currículo para as escolas do campo. Os estudantes têm o direito de desenvolver suas diversidades e pluralidades, desde a educação infantil, conhecendo os modos específicos da produção da vida material.

A LDB (Lei 9.394/96) disserta sobre as mudanças que devem existir em uma escola do campo:

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; 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).

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172, de 2001) assegura que “a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País”. Essa mesma lei defende: “formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio” (Brasil, 2001).

Conclusão

Podemos concluir que a escola que atende a população do assentamento Ipanema, no município de Iperó, apesar de ter sido fundada para atender a população do assentamento, ainda consta como escola urbana em sua documentação; isso impede que a escola receba os recursos públicos destinados às escolas do campo.

Podemos perceber que não houve interesse político dos governos municipais na implementação dessa modalidade de ensino, e a Secretaria Municipal de Educação de Iperó não contribuiu com a pesquisa para responder aos questionamentos

aqui colocados, negligenciando, assim, o direito à educação do campo aos camponeses.

As dificuldades que os estudantes enfrentam para ter acesso ao ensino e a negligência de direitos estão levando os jovens ao êxodo rural. Precisamos buscar, junto à Secretaria Municipal de Educação de Iperó e ao poder público, mecanismos para mudar a documentação da escola Gláucia, de urbana para rural, e, assim, buscar os recursos necessários a uma educação do e no campo.

É de fundamental importância que as políticas públicas para campo cheguem a seu destino, a escola, com recursos específicos e profissionais bem formados, que são o principal instrumento de ensino capaz de resgatar a autoestima dos que vivem no meio rural.

A inauguração do novo prédio da escola Gláucia, segundo a secretaria de educação do município, tem previsão para o primeiro semestre de 2024. Atualmente, existe um grupo de assentados, pais de alunos, estudantes e especialistas da área que fazem reuniões periódicas, estudos e articulações para que a proposta pedagógica de educação do campo seja implementada na escola Gláucia.

Contudo, faz-se necessário continuar a pesquisa, buscar novas estratégias de enfrentamento e organização na busca da garantia dos direitos dos estudantes do campo da região de Iperó.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB, Lei nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

CASTRO, Eduardo. Aspectos da relação cidade-campo: O Assentamento Ipanema. Anais do **X Encontro de Geógrafos da América Latina** – p. 3216 – 3228. Universidade de São Paulo, março, 2005.

DELA, William. **Idosos da agricultura familiar na transição agroecológica no entorno da floresta nacional (Flona) de Ipanema, Iperó – SP**, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15105/WILLIAM_DISSE RTA%C3%87%C3%83O_DEFENDIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 09 out. 2023.

FERRARI, Ana Laura. *et al.* **Êxodo rural das novas gerações: por que estão indo embora? Quais as perspectivas para que fiquem?** Estudo de caso no Assentamento Ipanema (Iperó-SP). São Paulo, 2016.

FERROVIA PAULISTA S/A. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ferrovia_Paulista_S/A&oldid=66562000>. Acesso em: 8 set. 2023.

FOLHA de Iperó. Hoje, 21 de março, Iperó comemora mais um aniversário com desenvolvimento e melhorias. **Folha de Iperó**, 21 mar. 2022. Disponível em: <<http://folhadeipero.com.br/ipero/hoje-21-de-marco-ipero-comemora-mais-um-aniversario-com-desenvolvimento-e-melhorias>>. Acesso em: 07 out. 2023.

INEP. **Gláucia Aparecida Andrade Nogueira EM Edu**, 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/35663888-Gl%C3%A1ucia-aparecida-andrade-nogueira-dona-em>> Acesso em: 9 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ipero/panorama>. Acesso em: 9 out. 2023.

IPHAN. **“Bens tombados na cidade de São Paulo”** Processo IPHAN nº 0.727-T-64. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2023.

PAVINI, G. C. et al. **Educação do campo e políticas públicas: um itinerário de questões polêmicas** Revista Brasileira Multidisciplinar – Rebram, v. 25, n. 3, 2022. Disponível em: <<https://revistarebram.com/index.php/revistauniaria>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Educação do Campo e emancipação: desafios para a organização do ensino crítico

Sheila Cristina Ferreira Lima¹

Maria Cristina dos Santos²

Introdução

Este texto é fruto de reflexões e preocupação de uma professora de Educação Básica que leciona em escolas do campo no interior de Goiás, mas que faz coro uníssono com muitos outros professores que estão nas salas de aula Brasil afora. Parte da prática pedagógica nos anos de 2018 a 2023, lecionando Língua Portuguesa do 6º ano ao 9º ano, do Ensino Fundamental segunda fase – ou ciclo, de nove anos, em uma instituição de ensino no campo no estado de Goiás. Entristecia-se ao receber um grande número de alunos sem o domínio da leitura e da escrita, alguns apenas copistas e outros na fase silábica alfabética, e, quando liam, não conseguiam entender o que liam. Com base em avaliações regulares realizadas em sala de aula no decorrer dos anos de 2018 a 2023, foi possível perceber que apenas 30% conseguiam interpretar a leitura que realizava. Essa defasagem era percebida na interação entre professor e alunos no dia a dia, através da realização de atividades orais e escritas que eram propostas aos estudantes e através de avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A preocupação girava em torno da atuação futura

¹ Especialista em Educação do Campo-UFSCar, professora de Educação Básica, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar. E-mail sheilacristina1909@gmail.com

² Doutora em Educação – Unicamp, professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós graduação em Educação-UFSCar, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

desses alunos no local onde viviam e em todos os âmbitos da sociedade, já que a leitura é cada vez mais requerida em um mundo em que a força de trabalho está globalizada.

As inquietações pressionavam a fazer algo para mudar essa realidade, buscava através do planejamento das aulas e das atividades apresentar estratégias para mediar os conhecimentos que os tornassem aptos a realizar leitura interpretativa e produção escrita em diferentes gêneros textuais, tendo consciência de que o conhecimento escolar se dá em várias disciplinas e objetos de conhecimento, porém, a disciplina Língua Portuguesa é a maior responsável pela inserção do aluno no mundo da leitura, da escrita, da compreensão e da interpretação de texto.

Como a educação escolar é processual, e considerando que as fases anteriores deveriam ter aproximado os alunos do mundo da leitura e da escrita antes de chegarem ao Ensino Fundamental II, buscamos compreender os conteúdos do ensino da primeira fase para tentar compreender as raízes dessa defasagem. Para isso, analisamos o material do segundo ano do Ensino Fundamental Primeira Fase do ano de 2023, por fazer parte da etapa final do ciclo da alfabetização. Além de ser processual, a escolarização é intencional, planejada e visa a possibilitar a cada indivíduo o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, assim, a ação pedagógica também é um processo mediado pela intervenção daqueles que já se apropriaram desses conhecimentos e, na escola, quem exerce esse papel é o professor (Marsiglia; Saviani, 2017).

A ação pedagógica também não se dá no vácuo, existem muitos fatores internos e externos que influenciam em sua efetividade. O processo de alfabetização nas escolas do campo é marcado por diversos desafios que transcendem a esfera educacional e se entrelaçam com fatores sociais, econômicos e de saúde mental, e que têm a ver com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo no campo. Compreender essa complexa teia de influências é fundamental para garantir um ensino de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças. Além desses fatores, poderiam existir outras falhas nesse

processo de construção da leitura e escrita? A falha poderia estar no currículo escolar? No planejamento do Projeto Político-Pedagógico? No planejamento pedagógico? Nas atividades ofertadas? Na metodologia? Ou no plano de aula?

No decorrer do estudo, foi verificado que os planos de aula são elaborados pela rede de ensino municipal, com orientações de coordenadores que trabalham nas secretarias, e não são realizados autonomamente pelo professor juntamente com o coordenador de cada unidade escolar, deixando de serem trabalhadas as especificidades que contemplam a educação do campo e as especificidades de cada escola, embora o professor tenha autonomia para trabalhar dentro da sala de aula, mesmo que seja dentro do currículo oculto.

Neste texto, vamos discutir documentos importantes para a organização do ensino nas redes municipais e nas escolas: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Planejamento e o Currículo. O PPP é um documento fundamental para o planejamento do trabalho pedagógico, por servir como base para a organização do ensino e da aprendizagem na escola. Ele define os princípios, os objetivos e as metas da instituição, além de orientar as práticas pedagógicas dos professores. Em seguida, tratamos do currículo escolar, do Plano de Ensino Anual e a sua importância na construção do conhecimento, considerando que o currículo é um documento que orienta o trabalho político-pedagógico, com o objetivo de fundamentar a seleção do conteúdo de modo a levar o aluno a adquirir conhecimentos que historicamente foram acumulados pelo homem, que visa a formar cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e próspera.

Projeto político-pedagógico: o necessário planejamento da ação escolar.

A construção do processo de ensino-aprendizagem de uma escola inicia-se pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), seguido

pelo plano de ensino anual/semestral/bimestral para depois realizar o planejamento diário das aulas, com a metodologia, as estratégias didáticas e o material que será usado para possibilitar a assimilação/apreensão dos conhecimentos mobilizados. O Projeto Político-Pedagógico é um documento que norteia as ações da escola, pois nele se definem a sua identidade, os objetivos, princípios e metodologias de ensino.

O PPP desempenha um papel importante na organização e gestão da escola, é mais do que um documento formal, é um guia para a prática educativa, formulando teoria e prática para uma educação humana crítica e emancipatória. Não se trata apenas de um documento burocrático, ele traduz a filosofia educacional da escola e orienta a organização das atividades educativas (Silva, 2019, p. 10).

Nesse sentido, o PPP, quando vai ser formulado, necessita considerar o contexto social, político e econômico da comunidade onde a escola está inserida, dando voz a toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e demais membros da comunidade), que devem participar da sua elaboração (Silva, 2019, p. 14-15). Um PPP construído com a participação da comunidade deve contemplar sua concepção de escola e, conseqüentemente, de ensino, no qual o processo educativo precisa ser entendido como um processo histórico, que se caracteriza por conflitos e lutas sociais como um todo, que definem diferentes aspectos da vida humana.

No processo de articulação de um PPP que tenha como objetivo a emancipação humana, a teoria e a prática necessitam estar articuladas para que a teoria oriente a prática e a prática fortaleça a teoria, visando à formação de indivíduos críticos, autônomos e independentes, conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, necessitam ser determinados a identidade, os conteúdos, os métodos de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação da escola, bem como a organização das atividades educativas, a liderança democrática e a participação da comunidade escolar. Por fim, o PPP precisa estabelecer

mecanismos de avaliação do processo educativo, de forma a verificar sua eficiência e promover sua constante melhoria.

Analizando o PPP de uma escola do campo localizada no distrito do município de Goiás, percebe-se a indicação da gestão democrática como uma prática cotidiana de reciprocidade, em que a comunidade escolar e a comunidade local participaram na construção e formação dos alunos, como também o espaço escolar contribuiu com a comunidade envolvida.

O PPP é um documento que orienta a gestão da unidade escolar, além de ser um instrumento obrigatório previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que estabelece, em seu artigo 12, que as instituições de educação básica devem elaborar e executar, de forma democrática, seu PPP, pois é ele que estabelece a identidade, a missão, a visão, os objetivos, as diretrizes e as metas da escola. Assim, os planos e projetos precisam estar registrados no PPP para que seja possível garantir que eles estejam alinhados, orientando as ações escolares com a identidade, a missão, a visão, os objetivos, as diretrizes e as metas da escola, e, com isso, facilitar o alinhamento das ações escolares para uma eficiência na gestão escolar e na transparência e participação da comunidade.

O documento trata da educação do campo para além de apenas atender estudantes que vivem no campo, mas compreender e valorizar a importância desse modo de vida, buscando fortalecer a identidade das pessoas e do espaço rural.

Apesar de o documento apontar o caráter democrático-participativo, não apresenta em sua escrita o registro das práticas educacionais, bem como de todos os projetos que são trabalhados pela comunidade escolar e/ou com parcerias com outras instituições de ensino, tais como com a UFG, IFG, Diocese de Goiás, Pastorais da Terra e da Saúde, UEG Campus Cora Coralina, movimentos sociais do campo, entidades da sociedade civil, bem como a participação em eventos de Vivência Cultural Africana e Afro-brasileira do Espaço Cultural Vila Esperança, bem como de eventos da comunidade que são realizados no espaço da escola,

que é de envolvimento estadual; o circuito ciclístico de Goiás a Buenolândia-Barra é uma imersão na história, na cultura e na beleza natural do cerrado e da festa da padroeira do distrito.

Diante do exposto no parágrafo anterior e da ausência do registro de todas essas atividades e parcerias no PPP em análise, o documento fica prejudicado e acaba por não dar uma orientação efetiva à prática educativa e da sua construção de teoria e prática, pois não determina a identidade com clareza, bem como os conteúdos, os métodos de ensino e de aprendizagem e os métodos de avaliação da escola, bem como a organização das atividades educativas. Percebe-se também que não está explícito como acontece a participação democrática da comunidade escolar (esta é dita com superficialidade), uma vez que a equipe escolar realiza várias ações que não são registrados no seu Projeto Político-Pedagógico.

O currículo: orientação do trabalho pedagógico escolar

De acordo com Julia Malanchen (2016), “o currículo é um documento que orienta o trabalho político-pedagógico, cujo objetivo é formar uma pessoa consciente em uma determinada direção e proporcionar educação em uma determinada sociedade.” Nesse sentido, o currículo, em uma percepção crítica, orienta e direciona o trabalho educativo com o objetivo específico de fundamentar a seleção do conteúdo de modo a levar o aluno a adquirir conhecimentos que historicamente estão acumulados.

De acordo com Newton Duarte (2013), o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona os estudos para um objetivo específico, absorve o conhecimento historicamente coletado e constrói uma nova sociedade por meio de organização, justificativa e escolha substantivas, pois possibilita trabalhar o conteúdo dentro da formação humana, cujo objetivo é a formação de uma pessoa versátil, ou seja, de uma individualidade livre e universal.

Considerando que a ação coletiva é necessária para libertar as pessoas da estrutura social atual, ele deve ser feito com o

conhecimento do público escolar, e não de forma anárquica e espontânea (Rossler, 2004, p. 93). Assim, pensando na escola do campo, ela tem um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo e, portanto, as escolhas e práticas pedagógicas influenciam indiretamente a forma como a comunidade escolar pode participar na sociedade. Rossler (2004, p. 93) afirma que:

A pedagogia historicamente crítica considera o desenvolvimento de conteúdo em um processo educacional orientado a objetivos como objetivo principal. Representa um trabalho com objetivo e conhecimento geral. Dado que a ação coletiva é necessária para libertar as pessoas da atual estrutura social, esta deve ser feita de forma consciente, não anárquica e espontânea. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados com a prática transformadora humana.

Segundo Malanchen (2021), o currículo é um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, de uma disputa entre classes, envolvendo questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Já para Saviani (2001), o currículo não se resume a um conjunto de conteúdos e habilidades a serem transmitidos, mas é um instrumento de formação humana integral, que visa à emancipação dos indivíduos.

O currículo histórico crítico tem como princípio fundamental o trabalho, entendido como atividade humana que transforma a natureza e a sociedade. É através do trabalho que os seres humanos se humanizam e desenvolvem suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. E nessa perspectiva, o conhecimento não é algo neutro, mas um produto da história e das relações sociais. O currículo deve levar em consideração a historicidade do conhecimento e sua relação com a realidade social, a articulação entre teoria e prática no processo educativo, em que o conhecimento teórico deve ser contextualizado e aplicado à realidade concreta dos alunos, para que eles possam compreender o mundo e intervir nele de forma crítica e transformadora.

O currículo histórico-crítico emancipatório é baseado em uma concepção científica da educação, que reconhece a historicidade do conhecimento e sua relação com a realidade social, visando à formação de indivíduos críticos e autônomos, a partir da articulação entre teoria e prática, e buscando integrar o conhecimento teórico à realidade concreta dos alunos.

Voltando à escola da nossa sugestão pesquisada, ao levantarmos os documentos que pautam o currículo e o trabalho pedagógico da instituição escolar, observamos a ausência de um plano de ensino que norteie as ações durante o ano letivo e que tenha sido elaborado com a participação dos professores. De acordo com o encontrado na pesquisa, inexistem planos de ensino próprios da rede municipal, e a construção do conhecimento dos alunos é pautada somente na Base Nacional Comum Curricular, proposta no Currículo de Referência do estado de Goiás.

Além disso, o planejamento da educação escolar e do ensino conta com raras participações da comunidade escolar, já que as decisões são tomadas centralmente pela coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação, cabendo às escolas a execução. Isso afeta a autonomia do professor para elaborar seu plano de aula e da equipe pedagógica, que participa de forma fragmentada na elaboração do planejamento das aulas.

Ao contrário do preconizado pela educação do campo, o ensino na escola pesquisada adota uma perspectiva tecnicista com um caráter homogeneizador, tendo como referência a BNCC, proposta no Currículo de Referência do estado de Goiás, que, por sua vez, tende a padronizar os currículos, ignorando as particularidades e necessidades específicas das comunidades do campo. Essa homogeneização pode ser considerada um retrocesso, uma vez que ignora a importância da contextualização e da construção do conhecimento a partir da realidade local, pois, como diz Silva (2019, p. 10), “a BNCC em sua estrutura atual, apresenta um caráter homogeneizante e descontextualizado, distanciando-se das necessidades e especificidades da Educação do Campo”.

É importante ressaltar que a BNCC enfatiza a promoção de habilidades e competências de forma isolada, contrapondo-se à abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza a formação crítica e transformadora do indivíduo. Além disso, a abordagem tecnicista da BNCC pode resultar na fragmentação do conhecimento e na desvalorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais das comunidades rurais. O fato de não estar claramente articulada com a realidade do campo e ignorar as demandas e desafios específicos dessa população dificulta a construção de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes e comunidade.

A BNCC não reconhece e nem valoriza os saberes tradicionais das comunidades rurais, com ausência de conteúdos específicos aprofundados e contextualizados, pois tem ênfase na área urbana. Essa desvalorização contribui para perpetuar a marginalização social e cultural dessas comunidades e dificulta o reconhecimento das riquezas culturais encontradas no campo. Ao estabelecer um programa mínimo de educação nacional, a BNCC pode limitar a autonomia dos municípios para criar os seus próprios currículos e criar outros currículos adaptados às necessidades específicas da educação rural (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2016, p. 7).

Como visto, a BNCC ainda apresenta desafios para a Educação do Campo e, por isso, faz-se necessário buscar alternativas que considerem as especificidades do campo e possibilitem a construção de um currículo contextualizado, crítico e transformador, e isso nós encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica, que “propõe uma educação contextualizada e comprometida com a transformação social, o que se contrapõe à lógica tecnicista e descontextualizada presente na BNCC” (Saviani, 2013, p. 23).

Como já afirmamos anteriormente, o ensino no município de Goiás, do Ensino Fundamental I e II, durante 9 anos de escolarização, é construído apenas com base na BNCC, proposta no Currículo de Referência do estado de Goiás, que, por sua vez,

estabelece o caminho que deve ser percorrido ano a ano nos 9 anos, oferecendo as habilidades como sinalizadores de construção de conhecimentos. Além disso, é construído de maneira centralizada, a partir da Secretaria de Educação. O coordenador e o professor, por sua vez, precisam conhecer as habilidades que necessitam ser trabalhadas dentro da sua área de atuação e buscar construí-las em conjunto com o estudante e com a comunidade escolar.

O planejamento de ensino e das habilidades a serem desenvolvidas é realizado pela rede municipal, estabelecido pelos coordenadores gerais, em que cada professor fica com um conteúdo e uma disciplina. E, a partir desse conteúdo, o professor constrói a metodologia que poderá ser aplicada, bem como a atividade que atende à habilidade sugerida, e como se dará a avaliação da construção do conhecimento no plano de aula construído; executa uma parte do bloco de atividade e envia para a coordenação geral. Nesse modelo de trabalho, parece-me que o professor virou apenas um executor de tarefas, estando longe de compreender as lacunas que pairam sobre a construção do conhecimento de seus alunos.

Nota-se que o planejamento das aulas centralizado pode perpetuar o ciclo da desigualdade por limitar as oportunidades aos alunos da escola no campo, pois é descontextualizado da realidade local e direcionado para a realidade urbana. Essa homogeneização pauta-se em uma pseudoneutralidade, ao não dar espaço para a contextualização nas escolas do campo, e, com isso, nega as contradições sociais e a luta de classes, apresentando uma visão acrítica da realidade entre as escolas do município. Nesse modelo de planejamento, estão presentes dois processos que se complementam: a centralização e a homogeneização. A centralização implementou o planejamento unificado e padronizado para todas as escolas, com foco nas disciplinas tradicionais (Matemática, Língua Portuguesa, História, etc.). A homogeneização desconsidera as diferenças socioculturais e regionais, impondo um modelo único de ensino para todo o município, para escolas urbanas e rurais, escamoteando as

contradições sociais e da luta de classes, apresentando uma visão acrítica da realidade em todas as escolas do município.

Não nos surpreende que a rede municipal se organize dessa forma, pois estamos falando do ensino burguês, que busca atender às demandas da sociedade industrial e reproduz as relações de poder, pois assegura a hegemonia da classe dominante através da transmissão de valores e ideologias que legitimam a ordem social vigente. Com isso, implementa mecanismos de controle social através da educação, promovendo a homogeneização cultural e a submissão às normas e regras estabelecidas. De acordo com Saviani (2013, p. 45), “a escola burguesa se caracteriza pela sua estrutura hierárquica, pela centralização curricular e pela ênfase na disciplina e na obediência”.

Nesse modelo de ensino, são desconsideradas as diferenças, pois a padronização curricular ignora as diferentes realidades socioculturais e regionais, perpetuando desigualdades e exclusões, além da falta de criticidade, pois a neutralidade pretendida pela BNCC representa a visão de mundo da classe dominante, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos da escola do campo. Com isso, reproduz as desigualdades, pois tem ênfase na meritocracia individual, obscurecendo as raízes estruturais das desigualdades sociais, reforçando a culpabilização das vítimas e a reprodução da ordem social injusta na população camponesa.

Para superar essa realidade, é fundamental que a unidade escolar do campo construa um ensino emancipador e transformador, por meio de um currículo que valorize os saberes da população camponesa, que promova a participação e o protagonismo dos alunos, e que construa relações de respeito e diálogo entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Conclusão

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino em estudo, foi possível perceber que o documento não

apresenta a realidade da escola do campo, uma vez que não registra várias ações que são realizadas, e, com isso, o documento fica prejudicado e acaba por não dar uma orientação efetiva à prática educativa, por não descrever os conteúdos, os métodos de ensino e de aprendizagem e os métodos de avaliação da escola, bem como a organização das atividades educativas. Percebe-se também que não está explícito como acontece a participação democrática da comunidade escolar (esta é dita com superficialidade), uma vez que a equipe escolar realiza várias ações e parcerias que não são registrados no seu Projeto Político-Pedagógico.

Pode-se observar que, no município estudado, o Ensino Fundamental de 9 anos é organizado apenas com base na BNCC, proposta no Currículo de Referência do estado de Goiás, que, por sua vez, estabelece o caminho que deve ser percorrido ano a ano nos 9 anos, oferecendo as habilidades como sinalizadores de construção de conhecimentos, limitando a autonomia da escola para adaptar o seu currículo de acordo com a sua realidade.

Considera-se importante a adoção de uma perspectiva teórico-pedagógica que poderá direcionar o currículo escolar vigente para uma formação emancipadora, uma vez que o currículo histórico-crítico é baseado em uma concepção científica da educação, que reconhece a historicidade do conhecimento e sua relação com a realidade social, com compromisso na emancipação humana, visando à formação de indivíduos críticos e autônomos.

É com esse olhar que se fazem necessárias propostas pedagógicas baseadas no ensino de conteúdos escolares significativos, voltados para a realidade em que o aluno está inserido, visando a uma educação escolar de qualidade, socialmente referenciada, em que seja possível construir conhecimentos históricos acumulados, cientes de que o ser humano é o único responsável pelas transformações estruturais da sociedade, pois a efetivação de uma educação sistematizada, com conhecimentos clássicos baseados em currículo preestabelecido, pode levar o indivíduo à apropriação desse currículo e a estabelecer

criticidade em relação a sua realidade. E esse processo se inicia desde a educação infantil.

Em caminho contrário, a implementação da BNCC como única forma de organização curricular para a educação do município e, principalmente, para a educação do campo é muito preocupante. A padronização curricular ignora as diferentes realidades socioculturais e regionais, perpetuando desigualdades e exclusões, por estar pautada em ideais neoliberais que disseminam valores como competição, concorrência e meritocracia, além da falta de criticidade, de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos da escola do campo.

Diante da sistematização na rede de educação do município de Goiás, em estudo, faz-se necessária a construção de um modelo educacional alternativo, mais humanizado, crítico e transformador, que considere as diferentes realidades socioculturais e regionais na sua construção, valorizando os saberes locais e promovendo a inclusão.

Em relação ao PPP, a escola é mais que ensino de conteúdos escolares, ela é também uma instituição social que se relaciona com o mundo exterior e com outras instituições sociais que fazem parte do processo de democratização da gestão escolar. Assim, é importante que as atividades que são realizadas na unidade escolar estejam contempladas no PPP. Essa inclusão é um processo desafiador, mas fundamental para a construção de uma educação mais justa, equânime e transformadora, pois, através da participação ativa da comunidade escolar, é possível construir um projeto educativo que responda às necessidades da sociedade e que contribua para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Além disso, a construção do currículo deveria visar ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos camponeses, estimulando a reflexão sobre a realidade social e a busca por soluções para os problemas existentes, reconhecendo as raízes estruturais das desigualdades sociais e implementando políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social na educação. faz-se necessária a construção de um modelo

educacional mais justo e democrático, e isso exige um debate amplo e aprofundado, com a participação de toda a sociedade.

Essas propostas indicativas e as ideias desenvolvidas ao longo deste artigo objetivaram essencialmente apresentar um estudo introdutório sobre um caminho para a construção da alfabetização e da formação de cidadãos críticos e autônomos sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na educação no campo. No entanto, as ideias são ainda sementes e devem ser analisadas e aprofundadas devidamente. Nosso objetivo não é dar receita e nem apresentar respostas a todos os problemas envolvidos na construção e formação de alunos das escolas rurais, tampouco esgotar todo o entendimento que se possa fazer dessa relação. Por isso, esperamos que as ideias deste artigo sirvam de ponto de partida para inspirar outros trabalhos que intentem desenvolver uma proposta para a educação escolar fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Do ponto de vista do planejamento, a centralização pode perpetuar o ciclo da desigualdade escolar, pois é descontextualizado da realidade local e direcionado para a realidade urbana. A homogeneização, por sua vez, busca a neutralidade, pois não admite a contextualização nas escolas rurais, e, com isso, nega as contradições sociais e a luta de classes, apresentando uma visão acrítica da realidade entre as escolas do município.

É visto que as iniciativas da Secretaria de Educação, embora bem-intencionadas, demonstram uma visão limitada das complexas nuances da educação no campo. A mera alteração de planejamentos, sem a devida capacitação e contextualização, não garantirá a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Para alcançar uma educação de qualidade no campo, é fundamental adotar uma abordagem histórico-crítica que questione as raízes das desigualdades educacionais, valorize os conhecimentos científicos articulados com o saber local e promova a formação continuada dos professores, reconhecendo-os como agentes essenciais na construção de um futuro mais justo e

promissor para os alunos do campo. O professor é um profissional essencial nesse processo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, mas, para que ele possa exercer seu papel, é fundamental que ele tenha autonomia, domínio do conteúdo e das habilidades pedagógicas, que conte com a colaboração de uma coordenação pedagógica e esteja comprometido com a luta por uma educação de qualidade para todos.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>>. Acesso em: 2 out. 2023.

DUARTE, N. (2013). A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 30 nov. 2024.

GALVÃO MARSIGLIA, A. C. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/%20%20posfsa/autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historico-critica.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2023.

GALVÃO MARSIGLIA, A. C. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36626>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GALVÃO MARSIGLIA, A. C. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico crítica: contribuições para a educação brasileira**. 2016. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MALANCHEN, J. **Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital**. 2021. Disponível

em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch%20DOI:%2010.5747/ch.2021.v18.h514%20ISSN%20on-line%201809-8207>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.31815>. Acesso em: 29 nov. 2024.

NASCIMENTO, F. J. do; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In.: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2001.

SILVA, M. B. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 199-218, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GJZ6trkhKnPzpLVpRbPkSj/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Educação no campo e o Novo Ensino Médio: a experiência da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza com o Novo Ensino Médio

Regina Reinaldo da Silva Ferreira¹

Patric Oberdan dos Santos²

Introdução

O estudo da implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza foi conduzido através de uma abordagem metodológica que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Este relato de experiência busca apresentar um panorama abrangente sobre os desafios e as conquistas envolvidas nesse processo, destacando a importância de uma base teórica sólida aliada à prática vivenciada no ambiente escolar.

Inicialmente, uma pesquisa bibliográfica foi realizada para fundamentar o estudo. Foram consultados textos acadêmicos e periódicos relevantes, incluindo trabalhos de Bezerra Neto, Saviani, Santos e Bezerra Neto, e Freitas. A revisão teórica permitiu compreender os princípios e objetivos da Educação no Campo, além de evidenciar como o acesso à educação pode transformar a

¹ Orientanda; Professora na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em Teodoro Sampaio-SP; Licenciatura em Ciências Biológicas - Unoeste, cursista no Curso de Especialização em “Educação no Campo”; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo GEPEC-UFSCar da Universidade Federal de São Carlos, Campus de São Carlos; rearstsreinaldo@gmail.com

² Orientador; Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. patric.oberdan@estudante.ufscar.br

vida dos habitantes rurais. Essa fundamentação teórica foi essencial para direcionar as ações práticas da pesquisa.

Além da análise de literatura acadêmica, foram examinados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. As orientações pedagógicas contidas nesses textos nortearam as práticas docentes na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza.

Os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa-ação foram sistematizados e discutidos neste relato. A elaboração de um artigo detalhando as especificidades da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza e os impactos do Novo Ensino Médio na educação rural foi uma das ações propostas, e está sendo trabalhada. Este relato visa não apenas a documentar a experiência, mas também a promover um diálogo construtivo sobre práticas educativas no seminário de encerramento do curso de Especialização em Educação no Campo.

Dessa forma, o presente relato está dividido em metodologia, uma abordagem metodológica que combinou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Caracterização da instituição Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza. Parcerias estabelecidas com a instituição. Contexto histórico do surgimento da instituição, quem foi Francisco Ferreira de Sousa, professores da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza.

Metodologia

Para a realização deste relato de experiência sobre a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza, foi adotada uma abordagem metodológica que combinou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. A escolha dessa metodologia se deu pela necessidade de embasamento teórico, aliada à minha vivência prática enquanto pesquisadora.

Previamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para respaldar o estudo; além das buscas em periódicos, foram utilizados textos trabalhados em sala de aula, destacando-se Bezerra Neto (2010), Saviani (2018), Santos e Bezerra Neto (2019) e Freitas (2012). Essa revisão teórica permitiu compreender os princípios e objetivos da Educação no Campo, e como o acesso à educação interfere na vida do homem do campo.

A pesquisa bibliográfica também envolveu a análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o referencial específico para o Novo Ensino Médio. Esses documentos forneceram o compêndio normativo necessário para a implementação da matriz curricular, além de orientações pedagógicas que nortearam a prática docente na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza.

Paralelamente à revisão teórica, conduzimos uma pesquisa-ação, metodologia que se caracteriza pela intervenção direta do pesquisador no ambiente estudado (Severino, 2007). A pesquisa-ação foi organizada em ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. No primeiro ciclo, foram identificadas as necessidades e expectativas da comunidade escolar em relação à nova matriz curricular. Esse diagnóstico inicial foi feito por meio de reuniões com a equipe pedagógica, entrevistas com professores e alunos.

A partir dos resultados obtidos, foi proposta a elaboração de um artigo, abordando as especificidades da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza, e como a implementação do Novo Ensino Médio afeta a educação, sobretudo a educação do campo.

Por fim, os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa foram sistematizados e colados neste relato, a ser apresentado no seminário de encerramento do curso de Especialização em Educação no Campo, promovendo um diálogo construtivo sobre as práticas educativas.

Caracterização: instituição Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza

De acordo com o Plano de Gestão Pedagógico Quadrienal 2019/ 2022, a instituição de ensino Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza tem por ato de criação o Decreto 30.283, de 01/02/1989, CNPJ: 64.613.672.0001-55 / Código CIE: 913674 / Código UA: 80779, e localiza-se no endereço assentamento Ribeirão Bonito, bairro Ribeirão Bonito, município de Teodoro Sampaio. Oferece os cursos Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Novo Ensino Médio.

A escola é mantida pelo poder público estadual e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, por regimento e proposta pedagógica elaborados pela unidade escolar.

De acordo com relatório total de alunos do ano letivo 2022, atualmente a escola conta com 12 salas de aula, onde atende 41 alunos matriculados no Ensino Fundamental II no período matutino, 56 alunos matriculados no Ensino Fundamental I no período vespertino, e 26 alunos matriculados no Ensino Médio, no Novo Ensino Médio, no período da noite, 03 da Educação Especial, totalizando uma demanda de 126 alunos.

A escola participa de vários projetos como: “Alimentação Saudável”; “Relações étnico-raciais”; “Ação de Solidariedade - Arrecadação de Agasalhos Atividades Curriculares Desportivas (ACD) - Jogos Escolares”, chegando à fase regional por diversos anos; “Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica”, “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP”, obtendo medalhas de prata, bronze e menção honrosa.

O projeto “Sala de Leitura”, que visa a otimizar o desenvolvimento da competência leitora e escritora, contribui com os projetos Leitura Mínima, Leitura Ambulante, Datas Comemorativas (realizado no culto à Bandeira, em que os alunos participam realizando leituras de textos narrativos, informativos,

poéticos, músicas e danças), projeto Melhor Leitor; projeto Mediação Escolar e Comunitária – Instituído pela Resolução SE nº 19, de 12/02/2010, e fundamentado pela Resolução 41, de 22/09/2018, que institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária na rede Estadual de Ensino de São Paulo, e a Resolução SE-8, de 31-01-2018, que dispõe sobre sua implementação. O sistema de proteção escolar consolida um conjunto de ações, métodos e ferramentas que visam a disseminar e articular práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar, à integração entre escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e à proteção da comunidade escolar e do patrimônio público, através de ações permanentes e pontuais.

Método de Melhoria de Resultados (MMR), método de gestão para a melhoria contínua dos resultados de aprendizagem, implantado em 2018, com a construção coletiva de um plano de melhoria de resultados com propostas de ações para trabalhar dois problemas detectados, sendo o 1º Problema: baixo índice de desempenho em Matemática Anos Iniciais; e o 2º Problema: baixo índice de desempenho em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2019, analisando os resultados das avaliações SARESP realizadas no final do ano letivo de 2018, foram percebidos outros problemas no ensino-aprendizagem. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, houve baixo índice em algumas habilidades de Matemática; no Ensino Fundamental Anos Finais, o baixo desempenho foi em algumas habilidades da Língua Portuguesa; e, no Ensino Médio, foi em habilidades de Matemática; e mais uma vez foi realizado um Plano de Melhoria de Resultados com propostas de ações para trabalhar dois problemas detectados.

Parcerias estabelecidas com a instituição

A escola conta com a parceria da prefeitura municipal através das secretarias da Educação, da Saúde, de Limpeza Pública, de Transporte, da Cultura, e do Meio Ambiente. Também tem parceria

com a Polícia Militar do Estado de São Paulo, que desenvolve o Programa de Prevenção às Drogas e à Violência – PROERD.

Contexto histórico do surgimento da instituição

As informações aqui descritas podem ser consultadas no plano de gestão quadrienal da instituição de ensino. A Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza é fruto de uma das muitas lutas que ocorreram entre trabalhadores rurais e fazendeiros durante o processo histórico de colonização e povoamento da região do Pontal do Paranapanema.

Durante muitas décadas, existiu uma disputa entre posseiros e o fazendeiro pela posse da antiga fazenda Ribeirão Bonito, localizada no atual bairro Ribeirão Bonito, município de Teodoro Sampaio – SP, distante da sede do município 25 quilômetros. As famílias que moravam nessas terras perceberam a necessidade de que seus filhos estudassem e, por volta do ano de 1975, foram criadas duas escolas, distantes cerca de 6 quilômetros, que funcionavam precariamente em casebres de pau-a-pique. Alguns anos depois, uma dessas escolinhas parou de funcionar e as crianças passaram a estudar no local onde hoje localiza-se o prédio da EMEIF João José dos Reis (João Gringo).

No ano de 1989, a antiga escolinha passou por uma ampliação e recebeu o nome de E. E. G. (R) Núcleo Ribeirão Bonito, funcionando com salas multisseriadas. Em 23 de março de 1994, conforme a Lei 8.607, passou a ser chamada de E. E. P. G. Professor Francisco Ferreira de Souza.

O processo de regularização fundiária promovido pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP, no ano de 1997, fruto da organização e pressão dos posseiros apoiados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, resultou na compra da fazenda pelo governo do estado de São Paulo e a distribuição dos lotes aos trabalhadores rurais.

A partir de 03 de março de 1999, em virtude da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, passou a ser denominada E. E. Prof.

Francisco Ferreira de Souza, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema.

Os investimentos na melhoria da infraestrutura que foram realizados no projeto de assentamento também impactaram na oferta dos serviços de educação aos filhos dos assentados; fez-se necessário ampliar e melhorar a estrutura física e de organização para atender à demanda da população local.

No ano de 2004, foi construído um novo prédio de alvenaria e a escola passou a funcionar em um ambiente adequado às atividades pedagógicas. O prédio antigo ficou a cargo da prefeitura do município de Teodoro Sampaio e é utilizado na Educação Infantil oferecida pela EMEIF João José dos Reis (João Gringo).

Quem foi Francisco Ferreira De Sousa

Francisco Ferreira de Sousa, conhecido carinhosamente como “Seu Chiquinho”, nasceu em Pombal (PB) em 4 de fevereiro de 1944, filho de Luiz Pereira de Sousa e Izabel Juventina de Sousa. Ele se formou em Magistério, Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Estudos Sociais e História.

Seu Chiquinho ministrou aulas em diversos municípios, incluindo Martinópolis (EEPG Alberto Santos Dumont, EEPG Adelaide César de Moura Bastos, EEPG Vila Santa Luiza e EEPG José Nunes dos Santos), Marabá Paulista (EEPSG de Marabá Paulista) e Teodoro Sampaio (EEPG José Amador, EEPG Arthur Ribeiro e EEPG Pedro Caminoto). Além de ser professor, ele também atuou como diretor da EEPG Arthur Ribeiro e da EEPG Núcleo Ribeirão Bonito.

Infelizmente, Francisco Ferreira de Sousa faleceu em 3 de março de 1993, aos 49 anos. Em sua homenagem, em 23 de março de 1994, a EEPG Núcleo Ribeirão Bonito foi renomeada para EEPG Prof. Francisco Ferreira de Souza (Lei nº 8.607), reconhecendo seu legado como o primeiro diretor da escola.

Professores da Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza

Pesquisar sobre quem são esses professores é essencial para tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua profissão e garantir que correspondam às expectativas depositadas neles. Compreender o perfil dos professores da instituição de ensino fundamental e médio permite uma abordagem mais eficaz nas políticas educacionais e no apoio necessário para o desenvolvimento profissional desses educadores.

Os professores da instituição são categorizados como Categoria A, sendo efetivos e titulares de cargo contratados por meio de concurso público. Além disso, há docentes estáveis na Categoria F, assim como professores nas Categorias S e O, que atuam em regime temporário. Essa diversidade de categorias indica diferentes níveis de estabilidade e contratação dentro do corpo docente.

A maioria desses profissionais reside nos municípios de Teodoro Sampaio e Euclides da Cunha Paulista. Também há profissionais que vivem no assentamento Ribeirão Bonito e em outros assentamentos próximos. Esse fator geográfico implica uma rotina de deslocamento diário para exercerem suas funções, demonstrando um compromisso notável com a educação, apesar das dificuldades logísticas.

Para minimizar a rotina cansativa de deslocamento, os professores aproveitam as paisagens do Parque Estadual Morro do Diabo, que se tornam um alívio visual e mental durante suas viagens. As belezas naturais do percurso servem como um estímulo positivo, ajudando a tornar a jornada diária menos extenuante e mais agradável.

No que diz respeito à qualificação desses profissionais, a maioria possui formação superior em pedagogia ou licenciatura na área em que atuam. Além disso, muitos deles participam de cursos de aperfeiçoamento contínuo em suas áreas de especialização. Alguns professores também possuem graduação em bacharelado

ou tecnológica, e segunda licenciatura, evidenciando um compromisso com a formação contínua e a excelência profissional.

Dessa forma, estabelecem-se vínculos mais profundos entre os professores e a comunidade dos assentados, buscando um modelo de ensino-aprendizagem que respeite e reconheça os valores e práticas tradicionais dos assentamentos. Essa conexão entre educadores e a comunidade escolar é fundamental para promover uma educação de qualidade que seja relevante e significativa para todos os envolvidos.

O Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza

A implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza trouxe à tona uma série de desafios que têm gerado insatisfação entre os estudantes. Um dos principais pontos de reclamação é a ampliação do tempo de permanência dentro da unidade escolar.

Os alunos agora precisam entrar mais cedo na escola, o que implica sair de casa muito antes do habitual. Na realidade do campo, isso implica diretamente no trabalho. É válido ressaltar que muitas famílias no campo contam com a ajuda dos filhos na lida diária. Para muitos, especialmente aqueles que dependem do transporte escolar. Esse deslocamento diário não apenas aumenta o cansaço dos estudantes, mas também diminui o tempo disponível para outras atividades essenciais, como descanso, estudo individual e convivência familiar.

Outro ponto crítico é o esvaziamento curricular percebido pelos estudantes. A proposta do Novo Ensino Médio, ao enfatizar a flexibilização e a escolha de itinerários formativos, acaba, segundo os alunos, deixando de atender adequadamente às suas necessidades acadêmicas. Muitos conteúdos que são essenciais para o vestibular e para a preparação para o ensino superior não estão sendo cobertos de forma adequada. Essa lacuna gera ansiedade e preocupação, uma vez que os alunos se sentem despreparados para os desafios futuros.

A crítica ao esvaziamento curricular também está relacionada à qualidade e à relevância dos conteúdos oferecidos. Os estudantes relatam que muitas disciplinas não abordam tópicos que caem nos vestibulares, criando uma desconexão entre o que é ensinado e o que é exigido nos processos seletivos para universidades. Isso leva à sensação de que o tempo e o esforço dedicados às aulas não estão sendo bem aproveitados, prejudicando o engajamento e a motivação dos alunos.

Além disso, a carga horária estendida e a falta de alinhamento curricular, com aulas de expansão assíncronas, impactam a saúde mental e o bem-estar dos estudantes. A pressão adicional para cumprir um horário mais longo na escola, somada à preocupação com a preparação insuficiente para o vestibular, contribui para o aumento do estresse e da ansiedade. Esse ambiente de constante pressão e insatisfação pode ter efeitos negativos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que haja um diálogo aberto entre a escola, os estudantes e os responsáveis pela formulação e implementação do Novo Ensino Médio. A escuta ativa das demandas e preocupações dos alunos é crucial para ajustar a proposta curricular às suas reais necessidades. É necessário garantir que a flexibilização do currículo não comprometa a qualidade e a abrangência dos conteúdos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Outro ponto importante é a revisão da logística de transporte e do horário escolar, buscando alternativas que minimizem o impacto negativo do deslocamento diário. Isso pode incluir ajustes nos horários de início e término das aulas, bem como a melhoria das condições do transporte escolar, para garantir que os alunos possam chegar à escola e retornar para casa de forma mais eficiente e menos desgastante.

Em suma, a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza deve ser constantemente avaliada e ajustada, levando em consideração as experiências dos estudantes. A proposta deve levar em conta a

formação plena do indivíduo, e, para que isso aconteça, deve-se barrar o esvaziamento curricular, um ponto que estamos vendo nas escolas públicas, sobretudo no campo.

Considerações finais

A experiência de implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza revela uma série de desafios enfrentados pela educação pública. A ampliação do tempo de permanência na escola, um dos principais pontos de reclamação dos estudantes, evidencia a necessidade de equilibrar a carga horária com as demandas específicas dos alunos, especialmente aqueles do meio rural que enfrentam longas jornadas diárias de transporte.

A questão do esvaziamento curricular é outro ponto crítico que merece atenção. A flexibilização e a escolha de itinerários formativos, embora, em tese, visem a uma educação mais personalizada, na prática não atendem às necessidades acadêmicas dos alunos, especialmente no que diz respeito à preparação para os vestibulares, que é um ponto importante para os estudantes. Esse desalinhamento entre o currículo oferecido e as exigências dos processos seletivos gera ansiedade e preocupação entre os estudantes, destacando a necessidade de uma revisão curricular que equilibre flexibilidade e conteúdo essencial.

A saúde mental e o bem-estar dos estudantes são aspectos fundamentais que não podem ser negligenciados. A pressão adicional causada pela carga horária estendida e pela preparação insuficiente para os vestibulares contribui para o aumento do estresse e da ansiedade. É crucial que as instituições de ensino criem um ambiente que promova não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos, garantindo um desenvolvimento integral e equilibrado.

Para mitigar esses desafios, é essencial que haja um diálogo aberto e contínuo entre todos os envolvidos – estudantes, professores, equipe pedagógica e formuladores de políticas

educacionais. A escuta ativa das demandas dos alunos é vital para ajustar a proposta curricular às suas reais necessidades. Além disso, a revisão da logística de transporte e dos horários escolares pode contribuir significativamente para melhorar a experiência educacional dos estudantes.

Em suma, a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira de Souza é um processo dinâmico que requer avaliação contínua e ajustes constantes, pois, para a classe trabalhadora, a escola é, muitas vezes, o único espaço de acesso ao conteúdo científico. A experiência relatada aqui destaca a importância de uma abordagem metodológica que combine teoria e prática, promovendo um diálogo construtivo e colaborativo, que enxergue a educação em toda a sua magnitude.

Referências

- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR** on-line, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.
- SANTOS, Patric Oberdan dos; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. (org.). **Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Este livro reflete as lutas, conquistas e desafios de educadores e comunidades rurais por uma educação contextualizada e transformadora. Fruto de uma especialização promovida pela UFSCar, INCRA e GEPEC, reúne textos que abordam políticas públicas, tecnologias educacionais e a valorização dos saberes populares. A obra reafirma o compromisso com uma educação emancipatória e alinhada às especificidades do campo.



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-85-265-1692-8



9 788526 516928 >