

Escola da Terra:
reflexões históricas, teóricas e práticas sobre
educação do campo no estado de São Paulo

**Maria Cristina dos Santos
Patric Oberdan dos Santos
(Organizadores)**

**Escola da Terra:
reflexões históricas, teóricas e práticas sobre
educação do campo no estado de São Paulo**

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.

Maria Cristina dos Santos; Patric Oberdan dos Santos [Orgs.]

Escola da Terra: reflexões históricas, teóricas e práticas sobre educação do campo no estado de São Paulo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 226p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0341-6 [Impresso]

1. Escola da Terra. 2. Reflexões históricas. 3. Teoria e prática. 4. Prática educacional. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Gabriel Nunes Ramos

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

ESCOLA DA TERRA-SP: esforço coletivo na formação de professores do campo	9
Maria Cristina dos Santos Patric Oberdan dos Santos	
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM SÃO PAULO: uma política de formação de professores para o campo	19
Maria Cristina dos Santos Flávio Reis dos Santos	
A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO “ESCOLA DA TERRA” EM TEMPOS DE NEGAÇÃO	37
Luiz Bezerra Neto	
A EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO NA CONCEPÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	55
Flávio Reis dos Santos Maria Cristina dos Santos	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
Maria Cláudia Zaratini Maia	

O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: REFLEXÕES SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS/SALAS MULTISSERVIADAS	89
Pamela Tardivo Maria Cristina dos Santos	
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA UFSCAR	103
Patric Oberdan dos Santos Flavio Reis dos Santos Luiz Bezerra Neto	
AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA ESCOLA RURAL “MARTIM LUTERO” NA CIDADE DE LIMEIRA – SP COMO CONTEÚDO DO ENSINO	117
Alessandra Franco Karina Fabiana Lück Magali Santana de Almeida	
O ALUNO DO CAMPO NA CIDADE: ensaio sobre o atendimento escolar da escola Professora Jamile Caran em Limeira-SP	129
Alessandra Aparecida de Oliveira Lima Tatiane Cristina Beck Diotto Viviane Cristina Giuste	
A LEITURA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA: uma proposta metodológica intra e extra escolar	141
Elaine Cristina da Silva Lorenceto Paula Trambaiole Lima	

REFLEXÕES SOBRE UMA ESCOLA DO CAMPO: espaço, sujeitos e organização do ensino	155
Cristiane Jacob Luciane Polido Maria Fernanda Aguiar	
A CONSTRUÇÃO SISTÊMICA DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO, IDENTITÁRIO E PROBLEMATIZADOR NAS ESCOLAS DO CAMPO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	169
Daniela Jannini Xavier Edna Cristina Ochietti Puglia Roberta Barbosa Lucena Cruz Jovito	
SANEAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO: implantação da fossa como diálogo curricular entre professores, alunos e comunidade	187
Diná Dibbern Fischer Fernanda Oliveira Brigatto Silvano Vera Lúcia Alexandre	
O CAMPO DAS CRIANÇAS DO CAMPO: conhecendo os sujeitos do ensino	199
Gisele Aparecida da Gama	
APONTAMENTOS ACERCA DAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS URBANAS QUE ATENDEM ALUNOS DE ESCOLA RURAL: a experiência da escola de Educação Infantil Professora Anna Fausta de Moraes	213
Adriana do Carmo de Jesus Grasieli Lopes Bassaneli Maria Cristina dos Santos Stefania Carolina Luiz de Oliveira	

ESCOLA DA TERRA-SP: esforço coletivo na formação de professores do campo

Maria Cristina dos Santos¹

Patric Oberdan dos Santos²

A presente coletânea é resultado dos textos produzidos por alunos e professores do Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos e em parceria com a Coordenação Geral da Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQTC/DMESP), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e do Ministério da Educação (MEC).

Escola da Terra é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que define ações

¹ Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Graduada em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996) e Mestre (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Pós-Doutora em "Ambiente e Sociedade", na linha de pesquisa "Dinâmica socioeconômica nos Ambientes urbano e rural" pela Universidade Estadual de Goiás (2017). Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "Trabalho, Política e Educação Escolar"/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE - UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR, e realizou Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

específicas de apoio à efetivação do direito à educação, como resultado das reivindicações históricas dos povos do campo e quilombola.

A educação escolar, por si só, não é capaz de transformar a realidade objetiva, entretanto é fator essencial no processo de conscientização da população. Ela é a instituição responsável por disseminar o conhecimento, historicamente acumulado pelo conjunto da sociedade, transformando em conteúdo escolar.

A escola destinada à classe trabalhadora, em geral, tem a fama de não ter conteúdo que possibilite a emancipação do sujeito. Ao se tratar das instituições escolares do campo, o cenário se agrava pois, além da ausência de conteúdo, há também a precariedade, ou até mesmo a falta de infraestrutura básica, para a existência e funcionamento de uma escola.

Levando esse cenário em consideração, e lutando por uma educação de qualidade para o sujeito do campo, a professora Maria Cristina dos Santos, junto a membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo, tomou a dianteira de uma nova oferta do curso na Universidade Federal de São Carlos, contando com a colaboração da professora Michele Colombo Monaco da Secretaria Estadual de Educação. No Grupo de Estudos e Pesquisas, destacam-se os membros: Luiz Bezerra Neto, Manoel Matheus Nelito Nascimento, Alessandra de Souza dos Santos, Flavia Sanches de Carvalho, Maria Carolina Orlando Barbosa e Patric Oberdan dos Santos,

A divulgação do curso para os municípios foi feita em três partes, sendo a primeira o trabalho de investigação da equipe em localizar municípios que tivessem professores que se enquadrassem no edital de chamamento. Posteriormente era feito o contato por telefone, que seguia com um e-mail tratando de um ofício explicando em que consiste o curso e qual o público que atendia. O período de contato se iniciou em junho de 2021.

Feita a divulgação, começamos a receber as inscrições e avaliar quem se enquadra no perfil pedido pelo edital. Com a seleção dos cursistas feita, analisamos o local de residência e estruturamos os

polos para os encontros, sendo montados 3 locais, sendo eles, Guaratinguetá, Bragança Paulista e Limeira. Com toda a parte burocrática e pedagógica pronta, o curso teve início de forma remota síncrona, no dia 26 de junho de 2021, com aula inaugural do professor Luiz Bezerra Neto, que teve como tema: “Educação DO e NO campo. O programa Escola da Terra. Alternância e Multissérie”.

Houve rumores de que a pandemia seria controlada e que, em setembro de 2021, existiria a possibilidade de iniciar aulas presenciais. Entretanto, isso não aconteceu até a finalização do curso, em dezembro de 2021, de forma que ele foi realizado todo em modalidade síncrona, o que foi motivo de muita dificuldade de superação.

O presente livro é resultado dessa história, que será ampliada nos capítulos que seguem. Para fins de organização, o livro está dividido em duas seções, sendo a primeira composta por textos produzidos por professores e membros da equipe, enquanto a segunda parte é constituída por textos de alunos, que foram produzidos tanto individualmente quanto com a colaboração de professores, em que relatam suas experiências e reflexões suscitadas a partir do Escola da Terra. São produções que revelam propostas de intervenção na realidade escolar a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso das aulas, assim como nos estudos e nas trocas de experiências.

Para iniciar o livro, o primeiro capítulo é escrito por Maria Cristina dos Santos e Flávio Reis dos Santos, intitulado “Programa Escola da Terra em São Paulo: uma política de formação de professores para o campo”, em que os autores discutem a experiência da UFSCar com o Escola da Terra, a sua organização e a concepção pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) adotada para a formação de professores. Os autores defendem que a mobilização coletiva em defesa da educação do campo é fundamental para assegurar a manutenção do direito à educação e, para tanto, uma teoria pedagógica consistente é imprescindível em contraposição às teorias hegemônicas que esvaziam a escola de sentido e restringem a autonomia intelectual dos professores para

desempenhar o seu trabalho. Ressaltam, também, a relevância das políticas públicas para a formação continuada dos professores do campo.

Seguindo na mesma linha de analisar o Programa Escola da Terra, o segundo artigo é assinado por Luiz Bezerra Neto, que tem como título “A importância dos cursos de aperfeiçoamento 'Escola da Terra' em tempos de negação”. O autor começa o artigo com um resgate histórico da educação do campo no Brasil, mostrando como o homem do campo historicamente foi e ainda é tratado. O texto é político, evocando denúncias importantes sobre a existência de escolas unidocentes e sobre o fechamento de escolas em áreas rurais. Ao falar sobre os cursos de formação continuada, o autor resgata aspectos históricos das ofertas do curso Escola da Terra, realizado na UFSCar. Ao falar sobre a segunda oferta que ocorreu entre 2020 e 2021, o autor destaca as dificuldades enfrentadas para a realização do curso durante esse período, já que ele foi todo pensado para ser presencial e, durante a pandemia, o formato teve que ser alterado para remoto, com uso de ferramentas de comunicação virtual em grupo. O autor salienta, de modo crítico, o papel negativo do presidente Bolsonaro (2019-2022) em relação à educação escolar durante a pandemia.

No terceiro capítulo, escrito por Flávio Reis dos Santos e Maria Cristina dos Santos, intitulado “A educação para as populações do campo na concepção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, os autores se apoiam nos intelectuais orgânicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para trazer à baila a discussão da necessidade da implementação de uma educação escolar de qualidade, sobretudo para o homem do campo. De acordo com os autores, as transformações estabelecidas pelo modo capitalista de produção suscitaram, de forma mais efetiva, as discussões sobre as realidades que caracterizam as comunidades do campo, em especial, as suas necessidades escolares como legítimas, contidas nos princípios político-ideológicos dos movimentos sociais e absorvidas pelo universo

acadêmico como unidade social plenamente inserida na sociedade capitalista em tempos atuais.

No quarto capítulo, escrito por Maria Claudia Zaratini Maia, intitulado “A importância da formação de profissionais da educação para a concretização do direito à educação do campo”, a autora inicia a discussão alertando sobre os malefícios do congelamento dos recursos destinadas à educação, feito com a PEC 95 de 2016, e como o regime autoritário que governou o país durante a pandemia afetou negativamente a educação básica no campo. A autora ainda destaca que, mesmo durante um período turbulento para a educação pública no país, o programa Escola da Terra figura como uma forma de resistência e como uma conquista para os trabalhadores.

O capítulo cinco, intitulado “O processo de Nucleação das escolas rurais: Reflexões sobre o fechamento das escolas/salas multisseriadas”, escrito por Pamela Tardivo e Maria Cristina dos Santos, propõe-se a identificar como o processo de nucleação vem impactando no fechamento das escolas e salas multisseriadas do campo. Considera-se, sobretudo, como a região sudeste nos últimos anos fechou mais escolas se comparadas ao nordeste, onde se localiza o maior fluxo de escolas multisseriadas, de acordo com as pesquisas do censo escolar. Sendo a nucleação vista inicialmente como forma de ampliar a qualidade de ensino desses alunos, na prática, essa política acabou por dificultar ainda mais o acesso dos alunos que residem no campo à escola, tornando, nesse caso, a multissérie uma opção de garantia de acesso educacional a determinada população no local em que reside.

Para finalizar essa seção com os textos dos membros da equipe, no sexto capítulo, intitulado “Educação superior no Brasil e o Programa Escola da Terra na UFSCar” e escrito por Patric Oberdan, Flavio Reis dos Santos e Luiz Bezerra Neto, é apresentado como o programa Escola da Terra contribuiu com a formação continuada de professores do Estado de São Paulo.

A segunda seção do livro traz relatos de experiência de cursistas realizadas no Tempo Comunidade e que culminaram com

um projeto de intervenção. Nos cursos em regime de alternância, a organização do ensino é feita em dois tempos, sendo o Tempo Escola, que no caso do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra chamamos de Tempo Universidade, e o Tempo Comunidade, que para nós é Tempo Comunidade-Escola. Esse último cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos cursistas, de modo que possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares e comunitários; e, em outro tempo, a realização de exercícios teórico-práticos a serem desenvolvidos pelos cursistas em suas comunidades e/ou escolas.

A proposta de finalização do Curso foi a elaboração de um plano de ação que refletisse os enfrentamentos da educação do campo em cada município envolvido e em cada escola participante do curso. Esse levantamento de dados sobre a comunidade permite ao cursista analisar criticamente a realidade que está inserido e propor intervenções sistemáticas que possam alterar a realidade. Nessa seção trazemos, então, alguns desses relatos.

Dessa forma, o sétimo capítulo, intitulado “Organização e Oferta de Educação: uma reflexão sobre a ampliação do espaço escolar da Escola Rural 'Martim Lutero' na Cidade de Limeira – SP”, escrito por Alessandra Franco, Karina Luck e Magali Almeida, descreve o movimento da comunidade escolar para a ampliação do atendimento aos alunos provenientes do campo no Bairro dos Pires na cidade Limeira, interior de São Paulo, em uma escola rural chamada “Martim Lutero”. De acordo com as autoras, a nova dinâmica de ocupação dos territórios rurais do município, com a fragmentação dos sítios em chácaras, tem levado a uma migração de pessoas da cidade para o campo, como moradores ou como caseiros, gerando uma demanda maior por vagas nas escolas do campo. Elas descrevem então, as ações desenvolvidas pela escola para atender a essa necessidade da ampliação do prédio escolar, de forma que atenda à nova demanda.

No oitavo capítulo, intitulado “A valorização do aluno do campo na escola urbana: Ensaio sobre a vivência na CEIEF Professora Jamile Caram de Souza Dias”, escrito por Alessandra Lima, Tatiane Diotto e Viviane Giuste, nos traz uma nova realidade provocada pela nucleação, que transforma escolas urbanas em escolas do campo por atenderem majoritariamente alunos provenientes das áreas rurais. Esse é o caso da escola que as autoras nos apresentam, de forma que elas ainda abordam como o aluno oriundo do campo é visto em uma escola localizada na área urbana. Tratam, também, do acesso desigual à educação escolar e às Tecnologias da Comunicação e Informação no campo e na cidade. Autores ainda apontam o quão importante é a organização do trabalho pedagógico para que a escola assuma seu papel social e seja um lugar de transmissão do conhecimento historicamente sistematizado.

O nono capítulo, denominado “A LEITURA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA: uma proposta metodológica intra e extra escolar” de autoria de Elaine Lorenceto e Paula Lima, disserta sobre a educação no campo de modo geral, afunilando essa discussão para uma escola da zona rural de Bragança Paulista – SP. Como ponto de partida e contextualização, as autoras apontam alguns aspectos sobre a educação do campo e como essa formação pode afetar positivamente as relações interpessoais, e ainda indicam as condições objetivas de educação (como a formação dos professores e a infraestrutura física dos prédios) como ideia central, dissertando acerca de um projeto sobre leitura que pretende auxiliar na formação dos estudantes.

O décimo capítulo, de autoria de Cristiane Jacob, Luciane Polido e Maria Fernanda Aguiar, intitulado “REFLEXÕES SOBRE UMA ESCOLA DO CAMPO: espaço, sujeitos e organização do ensino”, aborda aspectos históricos da concepção de educação no campo no Brasil. Em seguida, as autoras fazem uma detalhada descrição da escola EMEIF Professor Antonio da Cruz Payão, localizada no Vale do Paraíba, que descreve características físicas da instituição e abarca aspectos relacionados ao corpo docente, aos

alunos e à realidade escolar, propondo também um plano de trabalho que pode proporcionar melhorias na escola em questão.

No décimo primeiro capítulo, denominado “A construção sistêmica de um currículo democrático, identitário e problematizador nas escolas do campo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica” e escrito por Daniela Xavier, Edna Puglia e Roberta Jovito, é feita uma revisão literária sobre termos pedagógicos, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica como uma forma de apresentar uma proposta curricular para o município de Bragança Paulista. As autoras pretendem, com essa orientação, romper com o modelo educacional vigente, que visa a formação escolar apenas para a manutenção do *status quo*.

O décimo segundo capítulo, escrito por Diná Fischer, Fernanda Silvano e Vera Lúcia Alexandre, denominado “Saneamento na escola do campo: implantação da fossa como diálogo curricular entre professores, alunos e comunidade”, nos provoca a inquietação de pensarmos a necessidade de se trabalhar a educação sanitária e ambiental nas escolas, sobretudo nas do campo. Com essa provação em mente, as autoras trazem a caracterização de uma escola no interior de São Paulo onde foi implantada uma fossa séptica, e dissertam como a utilização dessa fossa na escola pôde trazer possibilidade de diálogo com o que é ensinado na instituição e com o que a comunidade vive no cotidiano.

No décimo terceiro capítulo, escrito por Gisele Gama e intitulado “O CAMPO DAS CRIANÇAS DO CAMPO: conhecendo os sujeitos do ensino”, inicia-se o texto caracterizando a comunidade onde a escola está inserida e, ao mesmo tempo, nos instiga a refletir sobre o modelo de educação escolar que queremos para nossos alunos, destacando a importância da educação no campo. Em seguida, a autora aborda a importância do professor em articular o conhecimento escolar com a realidade concreta do aluno, uma tarefa extremamente importante e necessária do professor.

Finalizando essa parte e o livro com os textos produzidos pelos cursistas, o décimo quarto capítulo, intitulado “Apontamentos

acerca das escolas localizadas em áreas urbanas que atendem alunos de escola rural: a experiência da escola de Educação Infantil “Professora Anna Fausta de Moraes”, escrito por Adriana do Carmo de Jesus, Grasieli Bassaneli, Maria Cristina dos Santos e Stefania Carolina Luiz de Oliveira, traz à baila a discussão do transporte escolar rural, um problema presente em diversas regiões do país. As autoras ainda discutem como se deu esse processo durante a pandemia do COVID-19.

Salientamos a importância política e social da criação e execução do curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo durante o ano de 2020, período caracterizado por uma crise sanitária mundial e com agravante no Brasil por conta da enorme onda negacionista patrocinada e incentivada pelo Governo Federal. A formação de 99 professores que atuam direta ou indiretamente com o campo é motivo de grande alegria para a coordenação do curso, e, agora com a publicação deste livro com textos escritos por cursistas e professores, torna-se um novo motivo de alegria e esperança. Desejamos a todos uma excelente leitura.

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM SÃO PAULO: uma política de formação de professores para o campo

Maria Cristina dos Santos³

Flávio Reis dos Santos⁴

1. Considerações Iniciais

O Brasil é um país de estrutura agrária com intensa concentração fundiária e atualmente dominado pelo agronegócio, braço da exploração capitalista no campo, cuja produção nos dois últimos anos (2020 e 2021) alcançou recordes sucessivos de lucros, respondendo por quase metade das exportações do país. Ao mesmo

³ Pós-Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULISBOA). Pós-Doutora em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (GEPEDUC/UFSCar).

⁴ Pós-Doutor em Educação Rural pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGGC/UFG). Pós-Doutorando em Educação do Campo pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (GEPEDUC/UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/GEPEC/UEG).

tempo que produz riqueza, na mesma proporção produz fome, miséria, queimadas e destruição ambiental com o acelerado processo de desmatamento. A ação e atuação do agronegócio são marcados por conflitos e assassinatos de pequenos proprietários, lideranças dos movimentos sociais no campo, extrativistas, indígenas e quilombolas, assim como a sangrenta trajetória do latifúndio no Brasil. Além das mortes no campo, provoca mortes nas cidades. O agronegócio é caracterizado por uma grande produção de grãos e divisas que não alimentam a população brasileira, pois são destinados ao mercado externo. Nos últimos dois anos, mais de 33 milhões de brasileiros passaram a viver em situação de fome em decorrência do crescimento das desigualdades econômicas e sociais, sobretudo nas áreas rurais, e isso se reproduz também em relação à educação destinada aos trabalhadores do campo.

O Estado, que em uma república democrática deveria realizar a distribuição da riqueza produzida coletivamente pelo conjunto da população do país, é o mesmo que age para defender o interesse dos capitalistas na ampliação da acumulação do capital e na manutenção de privilégios dessa classe dominante. Esse Estado deveria desenvolver políticas públicas sociais para conter o avanço da miséria no país e alimentar seu povo de comida e de cultura.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2015, demonstravam que a população residente em áreas rurais se encontrava em desvantagem em relação à população urbana, tanto em termos de recursos econômico-financeiros quanto sociais e culturais, destacando as limitações do acesso à educação escolar. O acesso à educação de boa qualidade e a universalização da Educação Básica não constitui realidade em nosso país como um todo e, quando se trata especificamente do meio rural, o acesso é ainda mais limitado.

A concepção de educação empregada pela burguesia brasileira não tem favorecido a educação no campo pois não se propõe a combater efetivamente o analfabetismo, e muito menos visa a elevação dos níveis de escolaridade e padrão de vida da população

brasileira. Essa dívida histórica pode ser percebida pelas ações do governo brasileiro, que tem priorizado o fechamento de escolas rurais, especialmente as multisseriadas, e optado pelo transporte precário – em muitos casos – de alunos para as áreas urbanas.

A escolaridade dos habitantes do campo é menor do que a dos habitantes de áreas urbanas. Cabe destacar que quase a totalidade das escolas no campo ofertam apenas o Ensino Fundamental e não dispõem de recursos básicos suficientes, como material humano, materiais didáticos e pedagógicos, materiais de limpeza e higiene, mobiliário – mesas, carteiras, cadeiras, armários, equipamentos tecnológicos, além de infraestrutura básica – redes de água, esgoto, eletricidade e internet, dentre outros.

Não podemos deixar de apontar que, entre as décadas de 1990 e 2010, houve significativo desenvolvimento das políticas públicas de educação com a formulação, implantação e implementação de projetos, programas e leis oficiais que contemplaram a educação do campo. Isso se deu no âmbito do Estado, mas não sem pressão, na medida em que as políticas públicas para a educação do campo implementadas a partir dos anos de 1990 resultaram das lutas travadas entre os movimentos sociais e o Estado.

A mobilização de diferentes sujeitos organizados em torno da luta pela terra e pela educação foi importante para a garantia do direito de acesso ao ensino para as populações do campo, expressa pelo arcabouço legal que regulamenta a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996); e aquelas específicas para o campo, como a Resolução CNE/CEB n. 1/2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que institui as Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo; Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e a Resolução CNE/CEB n. 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola na Educação Básica (SANTOS; SANTOS NETO, 2021).

Outras políticas foram elaboradas em desdobramento do reconhecimento legal da especificidade da formação escolar da população do campo, com destaque para aquelas de formação de professores, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO, 2007), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012) e o Programa Escola da Terra (2013).

O Programa Escola da Terra é uma política pública de educação do campo criado em 2013, durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com municípios, estados e universidades públicas federais. É uma das ações do já referido PRONACAMPO, e visa a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. No estado de São Paulo, a execução do Programa Escola da Terra ficou a cargo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) a partir de 2017, ano que ofertou a primeira formação para professores das escolas do campo paulistas. Nesse texto, apresentamos a experiência da UFSCar com o Escola da Terra, sua organização e sua concepção pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) adotada para a formação de professores. Constatamos que a mobilização coletiva em defesa da educação do campo é fundamental para assegurar a manutenção do direito à educação e, para tanto, uma teoria pedagógica consistente é imprescindível, em contraposição às teorias hegemônicas que esvaziam a escola de sentido e restringem a autonomia intelectual dos professores para desempenhar o seu trabalho.

2. Breves Apontamentos sobre o Programa Escola da Terra

O Programa Escola da Terra foi criado durante a gestão da presidente Dilma Rousseff, sob a coordenação da SECADI do MEC,

em parceria com municípios, estados e universidades públicas federais. Aclaramos que o Programa Escola da Terra decorre do extinto Programa Escola Ativa, implementado em 1997, que tinha por finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino em áreas rurais por meio da implementação de metodologia específica para o ensino em salas multisseriadas rurais. Inicialmente foi implantado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo expandido para as demais regiões do país apenas em sua fase final, ou seja, no período 2008-2011, quando passou a ser coordenado pela SECADI com financiamento do Ministério da Educação (ROSA, 2013, ROSA; BEZERRA, 2016).

A partir da extinção do Escola Ativa ocorreu a proposição do Programa Escola da Terra, que assumiu o protagonismo na formação dos professores de escolas do campo. No estado de São Paulo, o Escola Ativa chegou apenas na fase final de sua vigência, em primeiro momento sob a coordenação da Representação do Ministério da Educação em São Paulo (STEFANINI, 2012) e, depois, sob a responsabilidade da UFSCar, que disponibilizou a sua última oferta no ano de 2010.

Entre 2010 e 2016 houve um vazio na oferta de cursos de formação específicos para professores das escolas rurais no estado de São Paulo dentro das políticas públicas por parte das Instituições de Ensino Superior públicas, o que não ocorreu por parte da iniciativa privada, que atuou incessantemente, oferecendo cursos de curta duração e especialização *lato sensu*, embora não voltados para as problemáticas das escolas do campo. Dados de pesquisa realizada por Santos e Santos Neto (2021, p. 55) sobre os professores do campo em São Paulo demonstram que:

[...] 76,7% possui pós-graduação *lato sensu*, as chamadas especializações. Em sua quase totalidade, realizadas à distância, em diferentes áreas, a saber: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual; Educação Especial Inclusiva; Gestão Escolar; Escola e Família e Psicopedagogia. Esta última é a mais procurada pelos profissionais, representando 30,4% dos especialistas da amostra.

Essas informações são relevantes para compreender a formação dos professores no estado de São Paulo e a forma como a universidade privada se insere em tal contexto. Os cursos ofertados, via de regra, são mercadológicos, com pouco aprofundamento teórico, pouca proximidade prática, conteúdos que não se aproximam da realidade concreta e, principalmente, têm como fundamentação teórica as pedagogias hegemônicas do aprender a aprender. Esse modelo de formação continuada é predominante entre os professores de forma geral, e é o mesmo que chega aos professores do campo.

Assim sendo, questionamos de que forma esses professores terão seu olhar direcionado para pensar as perspectivas e especificidades de sua atuação nas escolas do campo? Como é que vão compreender a vivência de seus alunos e a realidade da qual provêm? Como vai fazer com que seus alunos reflitam sobre a materialidade de suas vidas se não a conhecem, considerando que as teorias hegemônicas agem exatamente no sentido de omitir e obscurecer a realidade concreta?

Imbuídos de todas essas questões teórico-didático-pedagógicas, nos debruçamos sobre o curso de formação ofertado pela UFSCar. Assim, objetivou-se propiciar a crítica às teorias pedagógicas hegemônicas e direcionar o olhar dos professores às questões relacionadas ao ensino em salas multisseriadas das escolas do campo e quilombolas.

Em 2017 teve início o processo formativo da primeira turma de aperfeiçoamento dentro da ação Escola da Terra da Universidade Federal de São Carlos, com 98 professores de quatro regiões administrativas do estado de São Paulo (SANTOS; CARVALHO, 2021). Em 2021, mais uma turma concluiu a formação, e atualmente está em desenvolvimento o curso de especialização em Educação no Campo no âmbito do Escola da Terra sob a Coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo (GEPEC/UFSCar), orientado pelo materialismo histórico-dialético como método e a Pedagogia Histórico-Crítica como teórico-pedagógica.

Apesar dos esforços coletivos das universidades públicas, da Coordenação-Geral da Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQTC/DMESP) e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC), além do avanço das teorias pedagógicas hegemônicas que invadem as escolas, os cortes de recursos para a educação tem afetado diretamente todo o ensino no país e, principalmente, a formação dos professores. Isso faz com que seja necessário a mobilização de resistência pela educação do campo e contra o confisco dos recursos públicos, que afetam diretamente a execução das políticas públicas e o direito à educação.

3. Escola da Terra no Estado de São Paulo: Organização e Fundamentação Didático-Pedagógica

A discussão sobre educação no estado de São Paulo tem se restringido, quase que exclusivamente, ao meio urbano. Há discursos distorcidos tanto na academia quanto nos meios políticos em relação ao estado não ter mais um meio rural significativo e, portanto, dever ser realizado, nos centros urbanos, todo o processo formativo. Tal pressuposto tem levado o governo estadual e parte dos municípios paulistas a fecharem escolas no meio rural, transportando as crianças para as escolas urbanas, ocorrência que contraria as disposições contidas na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. A resolução recomenda que o deslocamento de crianças do campo para a cidade deve ser evitado, pois, dentre outras consequências, contribui para promover o desenraizamento das populações rurais, na medida em que as especificidades de suas reais condições de vida são desconsideradas, acentuando a desvalorização de suas origens e identidades.

Ao refletir sobre tais questões, a coordenação do curso ofertado pela UFSCar passou a concentrar as suas ações na organização dos conteúdos didático-pedagógicos, respeitando as experiências e realidades que caracterizam a vivência no meio rural. Do ponto de vista organizacional, levou-se em conta que os

professores cursistas são de diferentes regiões do território paulista, significativamente distantes umas das outras, decorrendo por resultado o estabelecimento de três polos em diferentes municipalidades para o melhor acompanhamento das atividades educativas/educacionais e promoção de uma formação contextualizada para professores de escolas multisseriadas e quilombolas estabelecidas em locais de difícil acesso.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tem a estrutura curricular focalizada no professor em formação como sujeito histórico, resguardando e contextualizando suas problemáticas, e tem como pressuposto teórico e pedagógico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa estrutura-organizacional satisfaz significativamente as expectativas dos cursistas do Programa Escola da Terra da UFSCar, bem como dos representantes das secretarias de educação dos municípios atendidos presentes no Seminário de Finalização do Curso. Cabe esclarecer, ainda, que o curso foi organizado em módulos, flexibilizando o aprendizado e contribuindo para o entendimento das temáticas propostas e desenvolvidas.

Exemplificando, o módulo “Trabalho e Educação no Campo” promove a discussão acerca das relações capitalistas de produção e exploração do trabalho no campo. A Educação do Campo é abordada em seus aspectos conceituais, históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, subsidiados pela legislação que regulamenta a prática, com especial atenção à necessidade de manutenção e criação de escolas no campo.

Muitos professores-cursistas manifestaram desconhecimento sobre a legislação referente à Educação do Campo, e destacaram a importância de acesso a esse conhecimento na medida em que está em curso, de maneira bem acentuada, o sistemático processo de fechamento das escolas no campo e a transferência dos alunos para as escolas urbanas via transporte escolar. A formação inicial e a formação continuada – considerando o conhecimento teórico-científico acumulado – contribuem para a articulação coletiva no interior da escola para viabilizar a mobilização da comunidade em permanente movimento de resistência ao seu fechamento. Essa

realidade muito se assemelha com aquelas de outras regiões do país mas, conforme dissertado previamente, no estado de São Paulo esse processo tem sido progressivo, de forma que se torna muito necessário instrumentalizar os professores na defesa da Educação do Campo e da garantia do direito à educação escolar pública, gratuita e de boa qualidade próxima de casa, como determina o arcabouço jurídico brasileiro.

No módulo “Alfabetização, Currículo e Planejamento para a Educação no Campo”, o foco está concentrado na realidade concreta do ensino na escola do campo. São abordadas questões referentes às teorias pedagógicas frequentes na Educação do Campo e, a partir delas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que há a busca pela articulação entre teoria e prática com vistas à construção de propostas de intervenção no chão de escola dos cursistas, que atuam em escolas e classes multisseriadas e quilombolas do campo.

Este módulo é o eixo central do curso e está voltado à discussão das teorias e práticas pedagógicas presentes na Educação do Campo, assim como à construção histórica da Pedagogia Histórica Crítica, de modo que os professores conheçam a PHC e seu papel na democratização do acesso ao conhecimento via conteúdo escolar e na valorização desses saberes e do professor. Para atingir tais intentos, o desenvolvimento das discussões é orientado pelos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e suas relações com a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação da personalidade do educando, consideradas a ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem em salas multisseriadas.

A atuação da Coordenação e dos professores do Escola da Terra da UFSCar conta com a participação dos cursistas para a melhoria da organização do curso e para a construção de metodologias e práticas pedagógicas para as escolas no campo, enfatizando as estratégias de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas. Também são abordados e problematizados sobre outros elementos, como: Currículo e seus instrumento de aplicação

na escola/sala multisseriada e quilombola do campo; planejamento do processo ensino-aprendizagem em salas multisseriadas; organização do trabalho pedagógico em sala multisseriada; sala multisseriada como espaço interdisciplinar de pesquisa e ensino; agrupamentos produtivos e possibilidades de aprendizagem nas salas multisseriadas; e aproximações entre escola e comunidade para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para completar o processo formativo, é disponibilizado o módulo “Educação no Campo e Relações Étnico-raciais”, que apresenta e discute a questão racial no Brasil, a cultura africana, a cultura afro-brasileira e a relação com o campo. Também são considerados os aspectos históricos e sociais das questões quilombolas; os quilombos e relações étnico-raciais no campo; as relações raciais no cotidiano escolar na escola do campo; as políticas de ações afirmativas na educação escolar; e a Lei n.º 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e seus desdobramentos.

Quanto aos seminários, são realizados por módulos, tendo por objetivo constituir eixo condutor e articulador de socialização entre os cursistas e entre cursistas e formadores. Vale destacar também a importância que tem para os cursistas das regiões mais distantes a proximidade com a universidade e seus ritos, visto que a presença e atuação no espaço físico da universidade contribui para a formação da identidade acadêmica e o sentimento de pertencimento a essa comunidade.

Cabe aclarar que a realização do primeiro seminário constitui a abertura do curso com vistas a disponibilizar aos alunos uma visão panorâmica da Educação Rural e da Educação no Campo no Brasil. No segundo, são tratadas as experiências de ensino dos cursistas, momento rico de articulação teoria-prática e dos conteúdos dos módulos. O último seminário constitui o encerramento das atividades, em que os cursistas compartilharam com os colegas os resultados de todos os módulos, realizando discussões sobre metodologias e didáticas para Educação no Campo, sendo

apresentado por grupos de alunos estudos de casos e relatos de suas experiências a partir da implementação do Escola da Terra.

O objetivo é provocar os professores/cursistas a pensar e agir dialeticamente, de forma a “reproduzir os processos históricos no nível do pensamento, como concreto pensado, na reflexão teórica” (CIAVATTA, 2011, p. 173), o que requer o reconhecimento da concretude, da totalidade e da dinâmica dos fenômenos sociais que são construídos historicamente. Somente a Pedagogia Histórico-Crítica, que se posiciona no campo da contra-hegemonia e da prática revolucionária, é capaz de refletir sobre os processos educacionais e de atuação didático-pedagógica nos espaços formais de ensino, se contrapondo àquilo que Newton Duarte (2001) denomina de “pedagogias do aprender a aprender”.

Aclaramos que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como base a defesa de uma escola pública que atenda aos anseios da classe trabalhadora e, como tal, requer dos professores/cursistas o entendimento crítico-reflexivo acerca das questões sociais, políticas e econômicas, que

busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo ensino aprendizagem (SAVIANI, 2005, p. 25).

No caso da escola do campo, essa Pedagogia proporciona, como ponto de partida, a base pedagógica e os conhecimentos sobre a prática social, assim como a dos alunos e professores do campo sobre o avanço do capital via agronegócio, destruindo florestas, rios e mares, contaminando o ar com a fumaça das queimadas, com a poeira das nuvens, com a pulverização aérea de agrotóxicos e fertilizantes de aviões que sobrevoam as escolas e as pequenas propriedades familiares.

Do ponto de vista teórico, as propostas educacionais que igualam escolas rurais e urbanas desconsideram totalmente as especificidades das escolas no/do campo e de seus sujeitos. Com uma teoria pedagógica sólida, que subsidie o trabalho do professor

e a sua prática pedagógica, torna-se mais compreensível essa realidade, e a formação dos sujeitos poderá ser mais rica em conteúdos concretos, longe de pensar em uma realidade idealizada e apartada das problemáticas locais.

A PHC é uma teoria pedagógica de base marxista, resultado de necessidades postas pela prática dos educadores, e vem se retroalimentando coletivamente desde os anos finais da década de 1970. Compreende a História a partir das condições materiais da existência humana e, além de fazer a crítica sistemática à organização escolar capitalista, defende a transformação do modo de produção como condição para a alteração das relações sociais e, conseqüentemente, da escola.

Portanto, a PHC exprime a luta de classes e, como algumas outras teorias pedagógicas, coloca-se claramente como aliada e defensora dos interesses da classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, de um projeto de educação e sociedade (COSTA; SANTOS, 2022). A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a escola como uma instituição social com um papel que lhe é específico, que a difere das demais instituições educativas, cujo objetivo é propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pelo conjunto dos homens, sendo necessário que as novas gerações a interiorizem para que possam avançar, enquanto sujeitos com repertório cultural, científico, tecnológico e artístico, produzido pela humanidade em seu processo histórico.

De acordo com Saviani (2003, p. 13), a ação da escola é intencional, planejada e sistematizada, se realizando por meio do trabalho educativo que

diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ou seja, requer mediação educativa, atividade presente em todos os momentos da vida humana mas, na escola, assume um

caráter diferente, pois a mediação é estruturada e responsável por viabilizar a consciência filosófica e a visão concreta e sintética dos indivíduos (TURINI; SANTOS, 2022).

O objetivo do trabalho educativo na Pedagogia Histórico-Crítica é a apropriação da humanidade coletiva e histórica, com vistas ao desenvolvimento de uma percepção crítica de mundo, mais elaborada, mais rica de articulações, menos miserável e plenamente ativa e transformadora. Assim sendo, no desenvolvimento de propostas educativas que contemplem os objetivos da PHC, destaca-se a necessidade de se dar forma ao trabalho coletivo, à construção de uma *práxis* efetivamente coletiva e ao desenvolvimento de unidades que se articulem com outras unidades, como também ao de uma totalidade intencionalmente construída. Na formação de professores, essa discussão tem dupla finalidade: ampliar os conhecimentos acerca da concepção filosófica e elaborar estratégias de ensino que possibilitem aos alunos a apreensão dos conteúdos escolares.

4. Considerações Finais

O Brasil é um país de dimensões continentais, de economia capitalista, e apresenta inúmeras diversidades e adversidades econômicas, políticas, sociais e culturais, amplamente condicionadas e exploradas pelo poder econômico-financeiro do capital e, em especial, das atividades produtivas e exploratórias do agronegócio em todas as regiões de nosso país. Características materializadas em seu ímpeto de destruição dos ambientes e das gentes, por meio da ampla utilização de estratégias, instrumentos e ferramentas de controle e dominação ideológica, sendo a escola/educação o principal meio para a determinação de seus objetivos, ou seja, a dominação plena. No enfrentamento à imposição das determinações do capital é que o Escola da Terra expressa a sua relevância no processo formativo acadêmico para a conscientização, reflexão e crítica à exploração capitalista.

Não podemos deixar de apontar que, apesar de ter sido uma política pública gestada no interior do Estado e de sua origem estar vinculada a um projeto cooptado pelo capital, a relativa liberdade de cátedra e a universalidade da universidade possibilitaram avanços no sentido da adoção de teorias pedagógicas para contestar a educação do capital, se aproximando mais das necessidades de organização da classe trabalhadora.

No âmbito do Programa Escola da Terra – financiado pelo Ministério da Educação –, a Universidade Federal de São Carlos, sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo (GEPEC), vem proporcionando a formação continuada de professores em parâmetros mais sólidos e críticos, que caminham no sentido da contra-hegemonia das teorias pedagógicas disseminadas amplamente pela sociedade capitalista. Estamos somando àqueles que estão, coletivamente, formulando a Pedagogia Histórico-Crítica, a pedagogia de base materialista histórico e dialética.

O curso do Programa Escola da Terra na UFSCar foi organizado e estruturado com bases em tais referenciais, na perspectiva de proporcionar aos alunos-professores fundamentos teóricos para o exercício de sua prática docente nas escolas multisseriadas no campo e quilombolas no estado de São Paulo. Tendo assim, também, vistas a proporcionar a percepção das realidades que os cercam, ou seja, a própria vivência do professor inserido na região, na localidade, na comunidade e na escola, para a luta e defesa da manutenção das unidades escolares no campo.

Assim, é necessário resistir sempre, teorizar a prática pedagógica, compartilhar com os colegas e fortalecer os laços coletivos em defesa dos direitos constitucionais, sistematicamente violados nos últimos seis anos com a ocorrência do golpe de Estado imposto à presidente Dilma Rousseff, iniciado com as ilegais recorrências jurídicas do candidato derrotado no pleito de 2014 – Aécio Neves (PSDB), apoiado pela burguesia brasileira – e materializando a ascensão de Michel Temer ao cargo de presidente da república, de forma a aprofundar a extinção da maior parte dos

direitos conquistados pela população brasileira com a ascensão e posse de um governo conservador, machista, homofóbico, misógino e, sem exagero, fascista – considerando as concepções de Antonio Gramsci.

Referências

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1/2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECADI, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.352/2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2012.

CIAVATTA, M. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, n. 5, v. 1, 9, 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/9_Maria_Ciavatta.pdf>.

Acesso em: 19 jul. 2021.

COSTA, E. F. B.; SANTOS, M. C. A pedagogia histórico-crítica como paradigma educacional e concepção teórico-metodológica para a validação do produto educacional no PROFEPT: reflexões iniciais. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, 2022. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. /2022.

ROSA, J. M.; BEZERRA, M. C. dos S. A qualidade educacional para o programa escola ativa. **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/128>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ROSA, J. M. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo**. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de / Júlia Mazinini Rosa. -- São Carlos, São Carlos/SP, 2003: UFSCar, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2678/5359.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, A. S.; CARVALHO, F. S. Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. (Orgs.). **Formação de Professores para escolas rurais do estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021a.

SANTOS, A. S.; CARVALHO, F. S. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. (Orgs.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021b.

SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. (Orgs.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico crítica. *In*: D. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

STEFANINI, D. M. O programa escola ativa no estado de São Paulo: implantação de uma política pública para escolas multisseriadas do campo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4997>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

TURINI, M. H.; SANTOS, M. C. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, jan., 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6537>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

UFSCAR/GEPEC. **Projeto Pedagógico do curso Escola da Terra**.

A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO “ESCOLA DA TERRA” EM TEMPOS DE NEGAÇÃO

Luiz Bezerra Neto¹

Discutir a educação no campo tem sido um problema, sobretudo no Estado de São Paulo, que através dos discursos oficiais não tem mais rural pois, como é possível observar na propaganda, o “agro que é pop”, o “agro que é tech”, o “agro que é tudo” e, ao mesmo tempo, tem sido a disseminação de veneno, exploração, morte e fome dos trabalhadores. O agro, ao longo do tempo, vem expulsando o homem do campo e destinando as terras rurais apenas para algumas monoculturas e criação de gado, ao menos enquanto expressão de desejo dos capitalistas.

Como expressão do desejo dessa classe, através dos discursos não reconhecem as vastas extensões de terras que pertencem a pequenos e micros proprietários, que ainda moram no campo e tiram da terra o seu sustento, sobretudo com o desenvolvimento da agricultura familiar, por via de regra, numa produção com características agroecológicas, com pouco ou nenhum veneno.

¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de 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. Atua principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra e ruralismo pedagógico. Bolsista produtividade PQ2 - CNPq.

Apesar do discurso urbanista no Estado de São Paulo, a população que vive no e do campo ainda é bastante grande, mas como não é reconhecida pela burguesia que governa o Estado, quase nunca se pensa na escolarização destas populações, logo, não se investe ou se investe muito pouco em escolas e formação de professores. Durante muito tempo a escola do meio rural foi concebida como a “prima pobre” das escolas urbanas, para onde eram enviadas todas as coisas que não serviam mais para as escolas urbanas, tais como: armários, livros, carteiras, ou o que mais fosse substituído por materiais novos nas escolas das cidades.

Com a participação de alguns movimentos sociais, a partir da metade dos anos 80 do século XX, desenvolveram-se lutas por uma educação *do campo no campo*, entendendo que a educação do homem do campo deveria ser pensada por pessoas que vivem e atuam no meio rural, possibilitando uma educação mais efetiva e mais próxima à realidade dos trabalhadores do meio rural.

Esta luta fez com que algumas políticas públicas/estatais fossem criadas para os povos do campo, envolvendo assentados da reforma agrária, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, indígenas etc. Uma dessas lutas se deu após o assassinato de 19 trabalhadores rurais sem terra pela polícia do Pará, Estado governado naquele momento pelo PSDB, principal partido de representação da burguesia brasileira. A luta dos trabalhadores resultou na criação do programa nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Outro movimento importante decorrido da luta dos trabalhadores foi o por uma educação do campo, que denunciou as condições em que as escolas localizadas na zona rural se encontravam, bem como as condições de oferta de ensino nesse meio, sobretudo com o fechamento de escolas no meio rural, por parte de prefeitos e governadores que se preocupavam mais em apoiar o capital, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Com o fechamento de escolas, ampliou-se o uso de transportes de estudantes para escolas urbanas ou escolas nucleadas no meio rural.

Grande avanço para a educação no campo aconteceu com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2004. Com a SECADI, juntaram-se as ações de educação, alfabetização e diversidade em uma única secretaria, o que beneficiou as ações dos movimentos sociais, sobretudo nas questões referentes à educação.

Em 1998, como forma de combater as ações dos movimentos sociais no campo, o governo federal, liderado por Fernando Henrique Cardoso – numa coalisão do PSDB com vários partidos de direita e extrema direita, apoiado ainda pelo “centrão”, com integrantes que compunham a bancada ruralista, bancada da bíblia, bancada da bala e também com apoio da burguesia nacional e internacional – trouxe para o Brasil um programa educacional criado no México, que houvera sido levado para a Colômbia com a finalidade de combater a guerrilha no campo: o Programa Escola Ativa (PEA).

Esse programa, implementado pelo governo nacional e financiado pelo banco mundial, visava desmobilizar os movimentos sociais que desenvolviam intensa luta pela terra, sobretudo o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Esse programa foi transplantado para o Brasil, tendo chegado em língua espanhola, sendo implementado apenas com tradução para o português, sem nenhum debate com a sociedade ou adaptação para a realidade local.

O programa escola ativa girava em torno de sua metodologia como centro de aprendizagem e foi destinado exclusivamente para professores que trabalhavam com classes multisseriadas. O programa foi implementado inicialmente nos estados das regiões norte, nordeste e centro oeste, sendo posteriormente, em 2008, estendido para as regiões sul e sudeste do Brasil.

A adesão ao programa era feita pelos municípios e realizada através do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Ministério da Educação (MEC) contava com uma equipe que organizava, assessorava e dava os cursos de formação para alguns professores designados pelo município como monitores, que tinham a

incumbência de repassar o curso para os professores dos municípios de origem.

A partir de 2008, o programa, ao se expandir para as outras regiões do país, passou a contar também com o apoio das universidades, que assumiram a formação dos professores. Naquele momento, algumas universidades seguiram as metodologias e as orientações provenientes do MEC. Outras, utilizando-se da autonomia universitária que possuem, passaram a oferecer uma formação mais apropriada e de acordo com as necessidades pedagógicas dos professores que atuam no campo.

Na Universidade Federal São Carlos (UFSCar), fizemos uma primeira etapa em 2008 e passamos a centrar o curso nos conteúdos, sem desprezar a metodologia. Atingimos uma quantidade relativamente pequena, mas foi importante para um primeiro contato. Naquele momento, desenvolvíamos o curso de pedagogia da terra e aproveitamos a experiência para a implementação do curso de aperfeiçoamento do Programa Escola Ativa.

Tentamos implementar uma segunda turma em 2010, mas por questões burocráticas, sobretudo com prazos, acabamos não oferecendo. O programa foi encerrado em 2011, momento em que foi substituído pelo programa “Escola da Terra”, muito mais abrangente e agora com apoio das universidades, como deveria ter sido desde o início do programa anterior. Assim, o PEA está na raiz do Programa Escola da Terra.

O Programa Escola Ativa teve a importância de ser um curso que atingiu os professores das áreas rurais, que no estado de São Paulo não contava com nenhum apoio dos governos, quer estadual, quer nacional. No Estado de São Paulo, os professores que trabalham com salas multisseriadas sempre foram invisibilizados, sobretudo porque o estado tem investido no fechamento de escolas rurais desde a década de 1980, quando o governo de Orestes Quéricia – PMDB (1987-1991) fechou centenas de escolas que trabalhavam com salas multisseriadas.

O fechamento de escolas no meio rural ganhou impulso principalmente nas reformas implementadas por Teresa Roserley

Neubauer da Silva, quando se tornou secretária da educação do governo de Mário Covas – PSDB (1995-2001). Dessa forma, novamente, demonstrando que a educação do homem que habita no campo não tinha tanta importância para aquele governo, assim como não teria tido para os governos anteriores.

Os professores e professoras das escolas do campo no Estado de São Paulo carecem de formação, dado que essa área carrega algumas especificidades que não devem estar nos conteúdos transmitidos aos alunos, mas na forma e no perfil desses professores e professoras. Por sua vez, os cursos de formação de professores ignoram completamente as escolas do campo, pois a quase totalidade dos estudantes passam por toda a graduação sem sequer ouvir falar em salas multisseriadas, escolas unidocentes ou em quaisquer outras especificidades das escolas do campo.

Ao se formar e se dirigir a uma escola da zona rural, muitas vezes os professores recém formados não sabem o que os esperam, quais as especificidades de seu trabalho, sobretudo pelo fato de ocorrer, via de regra, em escolas unidocentes, com classes multisseriadas. Ainda se considera, principalmente, o fato de a escola ser quase sempre o ponto de referência da comunidade, sendo muitas vezes a única agência do Estado presente no meio rural e o professor, em algumas comunidades, a única pessoa capaz de ler e interpretar textos, como bulas de remédio, receitas e outros textos de atividades que não docentes.

Por ter especificidades, o próprio currículo muitas vezes precisa ser pensado de forma contextualizada, pois dificilmente se pode contar com uma equipe para pensar sobre os agrupamentos de alunos, tempos de aulas e espaços dos alunos e do professor de acordo com as possibilidades abertas pela própria legislação educacional. Além disso, muitas vezes o professor precisa também exercer o papel de diretor/a, coordenador/a pedagógico, agente de limpeza, agente educacional, merendeiro/a etc.

Nas escolas unidocentes, os professores não têm com quem discutir os problemas pedagógicos ou administrativos da escola. Não tem com quem trocar experiências e, como quase sempre,

essas escolas são multisseriadas, e os professores trabalham com alunos de idades e níveis de aprendizagem distintos. Nesse caso, é comum que os professores dividam a lousa em tantas turmas quanto as séries que ele leciona, reduzindo o tempo pedagógico que deveria ser destinado a cada série, pois nem sempre se aproveita a experiência das diferentes aprendizagens para se fazer avançar no processo de ensino.

Outro dado importante é que, muitas vezes, a escola é o lugar de reuniões e de celebrações da comunidade, e o professor torna-se agente organizador daquela comunidade, que não é servida por postos de saúde, agência de correios, agências bancárias, postos de combustíveis, mercados etc..

As escolas, por sua vez, geralmente estão localizadas em terras de fazendeiros sem a devida documentação regularizada como pertencente ao município e, por isso, nem sempre contam com luz elétrica, água canalizada e rede de internet. Laboratórios e bibliotecas, quando as escolas têm, também são deficientes, pois nem sempre contam com os materiais necessários para as experiências que os professores precisam ensinar a seus alunos.

Utilizando-se da experiência adquirida pelos professores da UFSCar e de outras instituições que se organizaram em torno do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), - que já havia oferecido dois cursos de graduação em Pedagogia da Terra e um curso de especialização em Educação no Campo visando discutir a realidade educacional no campo no Estado de São Paulo -, em 2017 foi proposta a criação da primeira turma de formação “aperfeiçoamento Escola da Terra”.

Na primeira oferta do curso de formação continuada Escola da Terra, pela UFSCar, foram atendidos professores de municípios de quatro regiões administrativas do Estado de São Paulo, que foram: Campinas, Registro, São José dos Campos e Sorocaba. Para viabilizar o curso foram implementados três polos, sendo um no município de Cunha, outro em Eldorado e um terceiro em São Carlos.

Assim sendo, os polos foram organizados tendo Cunha como sede, contando ainda com os municípios de Ilhabela, no litoral

norte paulista, e Guaratinguetá, importante cidade situada no vale do Paraíba. Nesses municípios, de acordo com Alessandra de Sousa dos Santos e Flávia Sanches de Carvalho (2021), a instrução dos professores se apresentava ainda como bastante incompleta, tal podemos observar na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de Cunha, 2018.

Variável/município	Cunha		Ilhabela		Guaratinguetá	
Sem instrução ou fundamental incompleto	12.524	66%	10.726	45%	37.183	38%
Fundamental completo e médio incompleto	2.812	15%	4.655	20%	18.252	19%
Médio completo e superior incompleto	2.549	13%	6.326	27%	30.417	31%
Superior completo	1.089	6%	1.869	8%	11.966	12%
Não determinado	25	0%	83	0%	428	0%
Total	18.999	100%	23.659	100%	98.246	100%

Fonte: Dados de INEP (2019); tabela elaborada por Santos e Carvalho (2021, p. 20).

Ao discutir sobre a importância daquele curso de aperfeiçoamento, e sobretudo sobre os polos onde aconteceram as aulas do tempo escola, Santos e Carvalho (2021, p. 20) apontam que Cunha apresentava, à época do curso,

uma população de 21.886 habitantes, dos quais 9.699 viviam [ou vivem] na área rural, ou seja, o equivalente a 44% da população, percentual considerado elevado, se comparado com os 4% de residentes rurais no estado de São Paulo. No que se refere aos dados mais gerais escolaridade, um dado que chama à atenção é o baixo nível de instrução formal do município: 66% das pessoas com 10 anos [ou mais] não tinham instrução ou o fundamental incompleto na data do Censo.

Como podemos perceber, a população que vive no meio rural nesse município, em relação à população total, é bastante grande, justificando um curso de formação continuada para professores que atendam a essa população. Por outro lado, defendemos que, mesmo que houvesse apenas uma criança em idade escolar, essa

criança, como cidadã que tem direitos, deveria ter uma escola que a atendesse no seu local de moradia, dado que a educação escolar é um direito de todo jovem e jamais deve ser compreendido como mercadoria. De acordo com as autoras,

As escolas rurais em Cunha, ficam em regiões muito distante uma da outra, de acordo com o relato dos professores, em muitas delas, só é possível chegar de Fusca, pois os carros mais modernos não conseguem circular em dias de chuva, nem mesmo o transporte escolar consegue. Os professores, em grande parte dos dias chuvosos, passam pelos pontos de ônibus buscando os alunos, caso contrário, não teriam aula quando chovesse (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 20-21).

Outro município que fez parte do polo de Cunha foi Ilhabela, onde Santos e Carvalho (Ibidem.) afirmam que, segundo o IBGE, o município tinha em 2010 uma população de 28.196 pessoas, sendo que apenas 194 estavam contabilizadas como sendo residentes na zona rural, embora nem toda a ilha seja “urbanizada”. Se consideramos as populações das ilhas de Búzios e Vitória, que fazem parte do arquipélago que compõem a ilha de São Sebastião, mais conhecida como Ilhabela, teremos uma grande população contabilizada como rural pelo IBGE.

É possível observar ainda que, mesmo na ilha principal, a Ilha de São Sebastião, no lado que aponta para o alto mar não dispunha de energia elétrica, tendo enormes dificuldades para pegar sinal de telefonia celular. Nessa região também habita uma grande quantidade de pescadores. De acordo com Santos e Carvalho (2021, p. 21),

Esse município também apresenta elevado número de pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto, com 45% do total de pessoas com 10 anos ou mais, mas, em contrapartida, tem 27% deles com ensino médio completo ou superior incompleto.

Nesse caso, é possível compreender que as comunidades tradicionais, como os caiçaras, ou comunidades isoladas, que residem distantes das áreas urbanas, não são consideradas população rural. Porém, para o decreto 7.352/2010, que dispõe

sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, esses povos se encaixem nesse dispositivo legal.

A Ilhabela é um arquipélago formado por 19 ilhas, com apenas três delas habitadas e com acesso à maior parte por meio de navegação. As comunidades tradicionais que vivem na ilha de Búzios ou na Ilha de Vitória possuem pouco acesso à energia elétrica, mas tem dificuldades para acesso a quaisquer formas de saneamento básico, bem como grande parte das populações que vivem na parte não “urbanizada” da Ilha de São Sebastião. As escolas, em alguns casos, servem de moradias para os professores, que permanecem o mês todo nos locais de trabalho, voltando ao seu domicílio, em alguns casos, apenas uma vez no mês.

As escolas nas comunidades tradicionais isoladas de Ilhabela são unidocentes, e os professores,

trabalham sozinhos e realizam todas as funções da escola, desde a alimentação, limpeza, secretaria e ainda dormem nas escolas. Algumas comunidades possuem energia fotovoltaica (energia solar). Os professores que atendem essas escolas não são concursados, eles passam por processo seletivo anualmente, acarretando uma grande rotatividade entre os mesmos. Apesar da rotatividade, a secretaria de educação através do Diretor das comunidades tradicionais, viu uma grande oportunidade em participar com seus professores da formação da Ação Escola da Terra (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 21).

Com relação ao município de Guaratinguetá, esse contava, em 2010, com 112.072 habitantes, sendo 5.310 (aproximadamente 5% do total) residentes na zona rural. Um grupo de professores desse município já havia participado do curso de formação do Programa Escola Ativa, o que facilitou a participação no curso de aperfeiçoamento Escola da Terra.

Um segundo polo foi organizado no município de Eldorado, que também contou com professores de Pedro de Toledo, ambos da Região Administrativa de Registro. A região de Registro é conhecida pelos baixos indicadores sociais e pela atividade econômica de base agropecuária e agroindustrial, sendo a menos

urbanizada e populosa do estado e, também, a que mais abriga áreas remanescentes de Mata Atlântica, com áreas de preservação ambiental e parques, sendo famosas por suas trilhas e cavernas, onde se destaca a Caverna do Diabo, no município de Eldorado.

O nível de instrução geral das pessoas com 10 anos ou mais dos dois municípios indica a elevada carência estrutural de educação pela qual a região foi acometida, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de Eldorado, em 2018.

Variável/município	Eldorado		Pedro de Toledo	
Sem instrução ou fundamental incompleto	7.088	59%	4.965	58%
Fundamental completo e médio incompleto	2.220	18%	1.417	17%
Médio completo e superior incompleto	2.062	17%	1.772	21%
Superior completo	613	5%	347	4%
Não determinado	102	1%	33	0%
Total	12.085	100%	8.534	100%

Fonte: Dados de INEP (2019); tabela elaborada por Santos e Carvalho (2021, p. 23).

Eldorado é o quarto maior município do Estado de São Paulo em área territorial e, em 2010 tinha uma população de 14.641 moradores, sendo 7.205 residentes no urbano e 7.436 no rural, o que resulta em, aproximadamente, 51%. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), os percentuais de pessoas com 10 anos ou mais sem instrução ou com até o ensino médio completo somam 77% de todas as pessoas do município.

Segundo Santos e Carvalho (2021, P. 23)

grande parte do território rural de Eldorado é formado por comunidades remanescentes de quilombolas. De acordo com a Fundação Institutos de Terras de São Paulo, das 36 comunidades reconhecidas, 12 encontram-se no município de Eldorado.

Já o município de Pedro de Toledo tem uma população de 10.204, dos quais 5.156 são residentes urbanos e 5.048 são rurais. No

município, 75% de sua população tem, no máximo, ensino médio incompleto, sendo que 59% tem, no máximo, ensino fundamental incompleto (INEP, 2019).

O terceiro polo aconteceu em São Carlos, onde se encontra o campus da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos é um município urbanizado, e em 2010 contava com 221.950 habitantes, sendo apenas 4%, ou 8.889, residentes no meio rural (IBGE, 2010).

São Carlos é o município que apresenta o menor percentual de pessoas com baixa ou nenhuma instrução, e é aquele que tem os mais elevados níveis de pessoas com educação superior, contando também com importantes centros de pesquisa e duas universidades públicas (UFSCar e USP), além de um campus do IFSP e um centro universitário particular.

O polo de São Carlos atendeu a professores dos municípios de São Carlos, Araras, Bragança Paulista, São José do Rio Pardo e Itapetininga, regiões bastante distintas entre si e com diferentes graus e trajetórias de desenvolvimento, o que se reflete no nível geral de instrução encontrado, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de São Carlos, em 2018.

	Araras		Bragança Paulista		S.J. do Rio Pardo		São Carlos		Itapetininga	
Sem instrução ou fundamental incompl.	44.5		54.8	43%	21.5	47%	70.1	36%	55.2	45%
	95	43%	76		08		57		15	
Fundamental compl. e médio incompl.	19.6		24.0	19%	8.43	18%	34.4	18%	24.6	20%
	18	19%	27		7		97		47	
Médio compl. e sup. incompl.	28.5		34.3	27%	11.0	24%	63.2	32%	30.9	25%
	06	27%	88		12		08		05	
Superior completo	11.3		14.7	11%	4.63	10%	26.9	14%	11.9	10%
	36	11%	41		1		05		23	
Não determinado	495	0%	422	0%	260	1%	351	0%	339	0%
Total	104.	100	128.	100	45.8	100	195.	100	123.	100
	550	%	454	%	48	%	118	%	029	%

Fonte: Dados de INEP (2019); tabela elaborada por Santos e Carvalho (2021, p. 25).

Dentre os municípios que fizeram parte do polo de São Carlos, Araras tinha, de acordo com o IBGE de 2010, 118.843 habitantes, e apresentava baixa participação relativa da população residente na área rural: eram 6.399, ou pouco mais de 5%. De acordo com Santos e Carvalho (2021, p. 26) “os cursistas de Araras desistiram do curso por falta de apoio financeiro da secretaria de educação”.

O município de Bragança Paulista tinha em 2010 uma população de 146.744 habitantes, dos quais 4.489 viviam na zona rural, ou seja, pouco mais de 3%, reforçando o caráter urbanizado da região localizada a apenas 80 km da capital e, aproximadamente, 210 km de São Carlos, local que aconteciam as aulas.

São José do Rio Pardo é o menor município do polo de São Carlos, e tinha na data do censo demográfico de 2010 uma população total de 51.900 habitantes, sendo 45.959 residentes no meio urbano e 5.942 residentes no meio rural. Segundo Santos e Carvalho (2021, p. 26),

Durante a oferta e execução do curso houve a troca três vezes dos secretários de educação no município. Os professores ficaram sem ajuda de custo e desistiram da formação. Quando o secretário tentou negociar o retorno da equipe, as aulas presenciais do curso já haviam sido concluídas, inviabilizando a retomada.

já o município de Itapetininga contava com 144.377 habitantes, dos quais 13.327 residiam na zona rural, representando pouco menos de 10% da população total. Para Santos e Carvalho (2021, p. 27),

O curso de aperfeiçoamento ofertado no estado de São Paulo buscou dar ferramentas aos professores que aderiram ao curso com o objetivo de “promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades” tornado as escolas contempladas com a formação um espaço de “vivência social e cultural” para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de classes multisseriadas nas comunidades rurais das cidades que aderiram a essa primeira demanda.

Assim, é preciso compreender que o projeto elaborado para o curso de aperfeiçoamento dos professores na primeira demanda do

programa da Ação Escola da Terra se inseriu como um projeto de Formação que foi pensado, organizado e desenvolvido com a participação dos sujeitos do campo, em especial dos professores das Escolas do Campo, de modo a atender as necessidades do homem que vive “no” e “do” campo.

A oferta do curso de aperfeiçoamento “Escola de Terra” no Estado de São Paulo teve seu projeto e execução com 110 horas trabalhadas no “tempo universidade” e 90 horas no “tempo comunidade”, tendo ofertado 120 vagas distribuídas entre os nove municípios já apresentados. Objetivou-se ampliar os horizontes e as reflexões sobre a Educação no Campo, de modo a instrumentalizar o trabalho dos professores nas suas atividades diárias com os alunos e, conseqüentemente, contribuir para o avanço do processo educacional, visando melhorar qualitativamente a atuação e desempenho em sala de aula.

Ao longo do curso o cronograma sofreu alterações para atender às necessidades de alguns municípios, dado que o que realmente importa para a oferta do curso é a possibilidade de participação dos professores, e não os interesses dos professores ligados à universidade. Outro fator que contribuiu para atrasos no início do curso foi a dificuldade que o Estado de São Paulo teve para indicar seu coordenador no curso, uma vez que pelo modelo de parceria preconizado pelo MEC, ele não deveria ocorrer sem esse coordenador.

Outra dificuldade para implementação de cursos de aperfeiçoamento para professores que atuam no campo é que os dados sobre a quantidade de salas multisseriadas no Estado de São Paulo são desatualizados e confusos, pois não é prestada a devida importância com os trabalhadores que vivem no campo, mormente com aqueles que estão em áreas de assentamentos de reforma agrária, resultando na falta de uma base de dados centralizada que demonstre com precisão essas informações.

Dessa forma, ofertar um curso de tamanha importância se torna um grande desafio para a equipe que, além da burocracia interna da universidade e as dificuldades criadas na relação com o próprio MEC,

ainda carece de criar mecanismos de atuação junto aos professores das redes municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Assim se justificam os cursos de aperfeiçoamento, de forma a atender aos professores das escolas rurais, que muito pouco ou nada é oferecido pelos municípios e pelo Estado em termos de formação para os professores que atuam com classes multisseriadas nas áreas rurais.

A dificuldade maior para a oferta da segunda turma de formação se deu pelo fato de ter que ser oferecida de forma remota devido à pandemia de corona vírus, COVID-19. O curso se tornou mais importante diante do negacionismo de algumas autoridades e na negativa de investimentos em Educação, área que contou com constantes cortes de verbas por parte do Governo Federal, comandado pela direita e ultradireita brasileira que governa o país desde o golpe de 2016.

Mesmo em um momento de pandemia, em que todas as atividades tinham que ser realizadas remotamente, o Governo Federal vetou ajuda financeira para a internet de alunos e professores das escolas públicas, conforme apontado pela Câmara dos Deputados em 19 de março de 2021, como podemos ver:

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia (JÚNIOR, 2021).

Apesar do aumento da miséria, marcando o retorno do Brasil ao mapa da fome, em agosto de 2022 o governo liderado por Jair Bolsonaro e Paulo Guedes vetou aumento no orçamento para a merenda dos estudantes do ensino público, conforme observado em:

Mais um retrocesso para a educação. Nesta quarta-feira (10), o presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou o orçamento que afeta diretamente os estudantes do ensino público. O montante já aprovado pelo Congresso Nacional, seria repassado aos Estados e municípios, com foco na merenda escolar.

Atualmente, o governo repassa somente R\$ 0,36 para a compra de merenda para os estudantes do ensino público fundamental e médio. O investimento para os alunos do pré-escolar é de R\$ 0,53.

Estes valores não passam por uma atualização desde 2017, e com o veto de Bolsonaro, a situação ficará ainda mais grave levando em consideração a alta nos preços dos alimentos. É uma combinação perigosa, afetando os estudantes do ensino público que, por vezes, têm a merenda escolar como única refeição do dia.

Destacando que o aumento na merenda escolar aprovado pelo Congresso Nacional, já está incluído na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). De acordo com o texto, o reajuste é baseado na inflação e no orçamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) (ALVARENGA, 2022).

Todas essas condições, acompanhadas do fato de que os cursos de formação de professores, sobretudo os cursos de pedagogia, que formam os professores para ensinar nas séries iniciais, não contam com disciplinas que discutam o processo de formação dos educadores do campo, tornando cada vez mais importante cursos como esses, que servem para suplementar a formação dos professores que atuam no campo. Considera-se ainda que a categoria vem sendo combatida de forma violenta pelo Governo Federal, quando esse opta por vetar projeto de lei que prevê a pedagogia da alternância para jovens do campo como uma alternativa de formação, sendo a pedagogia que intercala momentos de atividades escolares com períodos de prática nas áreas em que residem.

De acordo com o site da Câmara dos Deputados,

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado que inclui a pedagogia da alternância entre as metodologias adequadas aos estudantes da educação rural (PL 6498/16).

O veto integral foi publicado na edição desta quinta-feira (23) do Diário Oficial da União. O projeto havia sido aprovado pela Câmara em 2017 e pelo Senado em maio último. O autor da proposta é o deputado Helder Salomão (PT-ES). (JÚNIOR 2022).

O argumento para o veto se encontra em uma questão de semântica o que, de certa forma, demonstra a perseguição da

direita e ultradireita que governa o país aos movimentos sociais e aos povos do campo, visto que não aparecerem razões econômicas, educacionais, sociais etc. para tal. De acordo com o site da Câmara,

Bolsonaro alegou que a proposição incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão “escolas rurais” pela expressão “escolas do campo”, de sentido mais restrito (JÚNIOR 2022).

A miopia política da camada que tem administrado o país a partir de 2016 até o presente momento, em 2022, é tamanha que os levam a argumentar que a expressão “escolas do campo” se refere

somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de educação do campo, enquanto aquelas podem se enquadrar nas modalidades de educação do campo, de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola, disse.

Além disso, Bolsonaro afirmou no veto que a utilização da pedagogia da alternância nas escolas do campo “retira a possibilidade de outras modalidades de educação, que possuem diretrizes curriculares próprias”, afrontando o princípio da isonomia curricular previsto na Constituição (JÚNIOR, 2021).

Conforme apontado pelo site UOL em 14 de agosto de 2022,

Ao aterrissar em Porto de Moz, no Pará, região Norte do Brasil, é possível perceber que, no lugar dos engarrafamentos das grandes cidades, os barcos seguem o fluxo do rio e a dinâmica e o acesso a saneamento básico, energia elétrica e educação vão enfrentar barreiras geográficas e financeiras maiores do que os grandes centros.

E, partindo da premissa de que é direito de todo cidadão ter acesso ao ensino de qualidade, no Brasil (e em alguns países do mundo), um modelo de ensino absolutamente revolucionário e inovador (apesar de já ser praticado há décadas), vem garantindo educação de qualidade e fortalecimento das culturas regionais para centenas de jovens nas regiões mais afastadas: as chamadas escolas família agrícolas (EFA) e casas familiares rurais (CFR) (PAIVA, 2022).

Considerando as questões elencadas e as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes nos cursos de formação de professores, e também que a maioria dos cursos de formação ocorrem em

faculdades particulares, em que a preocupação com a qualidade do ensino quase sempre é menor do que a preocupação de contar com mais um cliente a pagar pelo curso, esses obrigam os professores a investirem mais ainda na própria formação continuada, como forma de atualizar e melhorar sua atuação na sala de aula.

Além disso, exceto nos cursos de “Pedagogia da Terra”, cursos promovidos a partir de convênio entre as universidades e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (e muitas vezes até mesmo em alguns desses cursos) não discutem a relação dos professores com as classes multisseriadas, bem como não se fala sobre o trabalho em escolas unidocentes. Também, não se trata sobre o papel da escola no campo em sua totalidade.

As especificidades da escola do campo, a formação por alternância, as condições de trabalho de professores que às vezes é a única pessoa capaz de ler e compreender um documento na comunidade e a permanência por vários dias ou até semanas longe de casa para se dedicar à escola nem sempre são abordadas durante a formação acadêmica.

As dificuldades de acesso à escola devido às condições de estradas, bem como as condições de bibliotecas, laboratórios, quadras de esportes etc., tornam fundamentais cursos como esses que ora oferecemos, possibilitando aos professores que atuam no campo melhores condições para conhecer o trabalho do professor.

Referências

ALVARENGA, Laura. Bolsonaro veta orçamento que afeta os estudantes do Ensino público. FDR, 11 ago. 2022. Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/08/11/bolsonaro-veta-orcamento-que-afeta-os-estudantes-do-ensino-publico/>.

JÚNIOR, January. **Bolsonaro veta ajuda financeira** para internet de alunos e professores das escolas públicas. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 19 mar. 2021. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>.

JÚNIOR, January. Presidente veta projeto de lei que prevê pedagogia da alternância para jovens do campo. *CÂMARA DOS DEPUTADOS*, 26 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-presidente-veta-proje%20to-de-lei-que-preve-pedagogia-da-alternancia-para-jovens-do-campo>.

PAIVA, Aerton. Veto presencial coloca em risco educação na Amazônia. *ECO A UOL*, 14 ago. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/colunas/opiniao/2022/08/14/veto-de-bolsonaro-e-oportunidade-perdida-de-apoiar-defensores-da-amazonia.htm>.

SANTOS, Alessandra de Sousa dos; CARVALHO, Flávia Sanches de. Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da terra no estado de São Paulo. *In*: SANTOS, Maria Cristina dos; SANTOS NETO, José Leite dos. **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo**: Ensino em salas multisseriadas. São Carlos, Pedro e João editores. 2021.

A EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO NA CONCEPÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Flávio Reis dos Santos¹
Maria Cristina dos Santos²

Considerações Iniciais

A dinâmica que movimenta a sociedade capitalista desde a sua emergência decorre da instituição e desenvolvimento da industrialização, urbanização e mecanização das atividades no

¹ Pós-Doutor em Educação Rural pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGGC/UFG). Pós-Doutorando em Educação do Campo pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (GEPEDUC/UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/GEPEC/UEG).

² Pós-Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULISBOA). Pós-Doutora em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (GEPEDUC/UFSCar).

campo – agricultura e pecuária. As transformações consequentes desses processos não resultaram numa homogeneização da sociedade capaz de extinguir as características específicas e as particularidades gerais dos diversos espaços³ e de seus agrupamentos sociais.

As estratégias e ações empreendidas por aqueles que têm se responsabilizado, no transcorrer da História da Humanidade, pela elaboração das políticas públicas de educação, na insistência em não reconhecer a necessidade, em menosprezar e negar a importância do meio rural e de suas atividades produtivas para a manutenção da existência da sociedade, nos causa grande inquietação, considerando que o meio rural não somente constituiu, mas constituiu e permanecerá constituindo a essência e imprescindibilidade para assegurar a vida em nosso Planeta.

Disponibilizamos algumas distinções entre as definições de meio rural e de meio urbano no interior da sociedade capitalista, assentadas em estudos realizados por pesquisadores que se debruçaram sobre a especificação e entendimento dessa temática. Procuramos buscar argumentos afastados de concepções dicotômicas e/ou paradoxais entre rural e urbano, historicamente caracterizadas pela representação de que o urbano é a expressão do novo e do progresso e o rural a representação do atraso e do passado.

Esclarecemos que, independentemente de suas peculiaridades e especificidades, as pessoas que habitam no meio rural (campo) estão contidas em uma mesma totalidade, numa mesma temporalidade e numa mesma sociedade. Dessa forma, portanto, precisam ser levadas em conta nesse contexto pelo Estado e pela sociedade, e não apenas em suas particularidades locais, pois rural e urbano não podem ser dissociados.

³ Os espaços devem ser entendidos, aqui, na consideração das características e peculiaridades em que ocorrem todas as relações humanas e sociais possíveis, levando-se em conta as categorias de análise em sua complexidade devido à sua característica de transformação diante dos interesses e ações do homem.

Nesse contexto, buscamos apontar a relevância do nosso entendimento sobre a educação destinada às populações que habitam no meio rural (campo) a uma concepção pedagógica de mera permanência do homem na terra. É preciso explicitar a defesa de uma formação escolar ampla e universalizante para esses sujeitos, partindo de problemáticas econômicas, sociais, políticas e culturais, pois as prioridades dos estratos da classe dominante estão voltadas para a reprodução e manutenção do capital, e não para a satisfação das necessidades para garantir a existência e os direitos da classe subalterna⁴.

O nosso objetivo, aqui, se encaminha em direção à contextualização da necessidade da oferta de uma educação de boa qualidade para as populações que habitam no campo⁵ em nosso país, orientados pelas discussões e proposições dos intelectuais orgânicos⁶ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para evidenciar as concepções que expressam os seus princípios orientadores.

⁴ Antonio Gramsci, em seus escritos pré-carcerários, utiliza as palavras subalterno, subalterna, subalternos, subalternas e subalternidade, no sentido mais óbvio ou de modo metafórico relativamente claro. A categoria de grupos ou classes sociais subalternas compreende vários componentes da sociedade, além da classe operária ou do proletariado. Os grupos/classes subalternas sempre sofrem com as iniciativas dos grupos/classes dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 1475-1476).

⁵ As populações do campo aqui entendidas abarcam os agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, comunidades tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos atingidos por barragens, povos da floresta, indígenas, caiçaras, acampados e assentados de reforma agrária, comunidades quilombolas, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, RES. CNE/CEB 2/2008).

⁶ No Caderno 10 dos Cadernos do Cárcere (Volume 5), Gramsci (2002, p. 93) nos esclarece que os intelectuais não devem ser entendidos apenas por aqueles que estão contidos na superestrutura da sociedade, “mas em todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido *lato*, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo”.

Urbano e Rural: Partes Constituintes da mesma Totalidade

O meio rural, a grosso modo, é caracterizado por uma pequena concentração de pessoas, propriedades e residências, onde predominam as paisagens naturais ou modificadas pela ação do homem com vistas ao desenvolvimento das suas atividades produtivas. A distinção entre o meio rural e o meio urbano, em âmbito geral, pode ser entendida pelas “descontinuidades”, ou seja, aquelas que se remetem ao meio rural como

um espaço marcado pela fraca densidade populacional; menor parte do trabalho assalariado no conjunto das atividades rurais; predominância de empresas de pequena dimensão e do *habitat* individual (WANDERLEY, 2000, p. 109).

As definições de meio rural e meio urbano, na conformidade das indicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nos dados coletados por meio da realização de censos demográficos, especifica o meio como sendo rural ou urbano de acordo com a sua localização espacial, considerando a coleta de informações determinadas pela legislação de cada município – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O IBGE (1996) define como meio urbano o espaço ocupado por residências e pessoas “recenseadas nas áreas urbanizadas, correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas rurais isoladas”; e, como meio rural, aquele ocupado pela “população e domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana”.

Diante dessas especificações, que entendemos ser subjetivas e inconclusivas sobre o meio rural e o meio urbano, visto que não disponibilizam qualquer esclarecimento numérico sobre a quantidade de pessoas concentradas em determinado espaço, também não trazem as suas dimensões mínimas para abrigar as pessoas e classificá-lo como rural ou urbano. Portanto, podemos afirmar que não há considerações sobre os aspectos das relações entre os meios urbano e rural. Nesse sentido, exaltamos a

importância em considerarmos as relações de classe e os contextos históricos que envolvem e preservam, na sociedade atual, a exploração imposta pelo sistema capitalista de produção ao trabalhador assalariado, que tem se caracterizado pela preponderância do urbano sobre o rural (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016).

As definições de urbano e rural, segundo José Graziano Silva (2002), podem ser compreendidas por meio da identificação das diferenças e semelhanças quantitativas entre as atividades produtivas, os níveis de renda e de acesso a bens e serviços, ligadas à análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, “a ideia de dois mundos que se opõem vai cedendo lugar à ideia de um *continuum* espacial, seja do ponto de vista de sua dimensão geográfica e territorial, seja na sua dimensão socioeconômica” (SILVA, 2002, p. 61).

Ao levarmos em conta uma concepção mais ampla, a modernização em si produziu a redefinição das relações entre os diferentes espaços, sobretudo entre o rural e o urbano, que propiciaram às populações rurais uma colocação na sociedade em constante movimento – em realidade, possibilitou o reconhecimento de sua importância social, política, econômica e cultural em nossos tempos (WANDERLEY, 2000).

Esclarecemos que o meio rural, na concepção de Henri Mendras (1995), tradicionalmente nos disponibiliza cinco características principais: 1. Autonomia em relação à sociedade globalizada; 2. Relevância estrutural de seus grupos interna e externamente à sociedade rural; 3. Sistema econômico relativamente autônomo; 4. Sociedade de interconhecimento; 5. Permanente mediação entre a sociedade rural e a sociedade globalizada.

Maria Baudel Wanderley (2000, p. 91), por sua vez, infere que o mais importante sujeito histórico do meio rural tradicional é o agricultor que, por sua atividade laboral e modo de vida, expressa o centro desse universo e “mesmo habituado a conviver com outros indivíduos e categorias sociais, sempre foi percebido como o esteio econômico, social e cultural do meio rural”.

A autora (2000, p. 92) aponta ainda que aumenta o crescimento e expansão das cidades, e sua forma se transforma ininterruptamente, na mesma medida em que

aumentam as punções sobre o universo rural – que afetam, inclusive, os próprios sistemas de produção e de comercialização –, intensifica-se o êxodo rural e as cidades passam a exercer um domínio financeiro, administrativo e cultural sobre o campo.

Essas alterações mudaram significativamente o modo de produção agrícola e pecuária nas sociedades rurais tradicionais, caracterizadas por uma gradativa mecanização do processo produtivo e maior integração e interação do setor com o mercado interno e, sobretudo, com os mercados externos.

O Movimento Sem Terra em Defesa da Educação do Campo

No interior do processo de transformação do sistema produtivo capitalista nas últimas décadas, as discussões sobre as populações que habitam no campo e suas necessidades escolares trouxeram a sua legitimidade. Isso pois passaram a compor o discurso político-ideológico dos movimentos sociais do campo, e foram absorvidas pelo universo acadêmico como unidade social plenamente inserida no sistema de produção capitalista na contemporaneidade.

Essas discussões ganharam corpo e penetraram no cenário brasileiro a partir do ano de 1980, após a finalização da ditadura civil-militar. Cabe destacar que, nesse período, as lutas realizadas pelos movimentos sociais em luta pela terra, em defesa da reforma agrária e, posteriormente, por uma educação de boa qualidade para as populações e trabalhadores do campo, sobretudo aquelas empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), foram fundamentais para a garantia de tais direitos – apesar do esvaziamento imposto pelos últimos dois governos federais.

Na década seguinte, a atuação desses movimentos adquiriu corpo com a realização dos Congressos Nacionais do MST e com as Jornadas Nacionais de Lutas transformadas no “Grito da Terra Brasil”, organizadas pela CONTAG, e ligadas às orientações do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais (DNTR) que, por seu turno, vinculado à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esses eventos, acontecendo periodicamente, alcançaram os anos 2000. Em consequência dessas manifestações políticas, a expressão “agricultura familiar”⁷ emergiu e adquiriu grande significado e representatividade (SCHNEIDER, 2003, 2010).

Aclaramos que predominava, no meio rural brasileiro, diversos agrupamentos sociais que direta ou indiretamente descendiam dos povos da terra (indígenas), de imigrantes europeus (sobretudo portugueses e espanhóis) e de escravos negros africanos livres ou fugitivos (em boa parte dos casos organizados em quilombos). Nesse processo histórico-cultural brasileiro, essas populações se miscigenaram, e passaram a receber inúmeras denominações como colonos, sertanejos, catingueiros, caipiras, sitiantes, arrendatários, posseiros, meeiros, e, por último, assentados de reforma agrária, o que condiciona nova diversidade a partir do entendimento de que são povos que vivem no campo: agricultores, trabalhadores rurais, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, atingidos por barragens etc.

Essa significativa diversidade, que envolve diferentes agrupamentos sociais pelas particularidades de seus espaços territoriais, próximos pelas características que definem e desenvolvem as suas atividades laborais em pequenas extensões de

⁷ A agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é, ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção, executora das atividades produtivas. Essa condição exprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, uma vez que referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre as famílias de produtores; e constrange certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor (CALDART *et al.*, 2013).

terra e a força de trabalho empregada no processo produtivo – aqui denominamos “populações do campo”.

Considerando tal configuração, o universo acadêmico-científico empreendeu a ampliação de suas pesquisas, perspectivas e concepções para além das discussões sobre os embates, conflitos e possibilidades da reforma agrária e dos assentamentos, bem como absorveu novo entendimento sobre os problemas associados ao desenvolvimento e às migrações campo-cidade. Os processos de análises e resultados apontaram para a necessidade de discussão da formação escolar para essas populações, na medida em que ocorre um crescente interesse de estudiosos por novos temas, como as diversas propostas teórico-metodológicas para a educação, a conformação do mercado de trabalho, a dinâmica ocupacional etc.

Nessa direção, podemos inferir que foi em decorrência de suas necessidades mais prementes que o MST, ao organizar e concretizar ocupações, acampamentos e assentamentos na luta pela terra, se deparou com o problema da formação escolar, que por via de regra não tinha acesso às escolas na região em que as ações se efetivaram. O Estado não forneceu as mínimas condições para viabilizar a escolarização desses contingentes, tampouco construiu escolas nos assentamentos e/ou nos acampamentos e não disponibilizou o transporte para que as crianças pudessem estudar em escolas da cidade.

A permanente luta do MST para transformar as difíceis realidades enfrentadas pelos trabalhadores resultou na formulação e implantação de políticas públicas, mas teve, e ainda têm, os seus avanços e conquistas limitadas pela desproporcional correlação de forças que caracteriza a luta de classes no interior do sistema capitalista de produção. Bernardo Fernandes (2008) argumenta que um dos principais elementos da essência do MST está no fato de que o Movimento – por mais difíceis que tenham sido as condições enfrentadas na luta para assegurar os direitos dos trabalhadores – sempre buscou acompanhar as transformações conjunturais políticas em nosso país, aliás:

[...] esta é uma prática de destaque nos principais espaços políticos do MST, que tem grande relevância para a defesa de sua resistência contra o capital. A participação do MST na Via Campesina muito contribuiu com essa compreensão. A maior e melhor compreensão das realidades é possível quando se acompanha as lutas de movimentos camponeses de vários países do mundo. O inimigo comum dos movimentos camponeses em todo o mundo chama-se agronegócio (Ibidem, p. 3).

Reiteramos que a luta pela reforma agrária, pela terra, pelo trabalho e contra o latifúndio e o agronegócio depreendeu no seio do MST a preocupação com escolarização dos acampados e assentados. Instrumento de fundamental importância para dar continuidade à trajetória de enfrentamento e resistência, na medida em que os conhecimentos formais são essenciais para tratar de assuntos práticos como os financiamentos bancários, escolha de produtos a serem cultivados, investimentos corretos na aquisição de bens e insumos, utilização de novas máquinas e de novas tecnologias e, sobretudo, para compreender a conjuntura política, econômica e social brasileira e mundial. A educação se constituiu, portanto, em uma das mais importantes prioridades para o MST, visto que representava uma arma de duplo alcance para os Sem Terra, os acampados e os assentados (MORISSAWA, 2001).

A compreensão do significado e a importância da educação para o Movimento resultaram na organização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em associação com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A materialização do I ENERA reforçou a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo em sua mais ampla heterogeneidade.

A inserção da educação para as populações do campo na agenda política brasileira foi reiterada na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, durante os dias 27 a 31 de julho

de 1998, e, novamente, contou com a parceria da UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

Vários encontros e conferências se desdobraram a partir do I ENERA e da I CNEC, na perspectiva de promover a articulação de diversos movimentos sociais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), dentre outros –, resultando na constituição de um movimento nacional em defesa da educação para as populações que habitam no campo.

De acordo com Bernardo Fernandes (2002), as preocupações e propostas sobre uma “educação do campo” decorreram diretamente dos embates e conquistas dos assentamentos, que produziram a materialização de um novo território onde uma nova realidade se desenvolvia, alcançando o universo acadêmico, que passou:

[...] a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no meio rural brasileiro, [visto] como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Desde esse ponto de vista, os Sem Terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas, suas diferentes concepções de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 (Ibid., p. 62).

A emergência do Movimento de Educação do Campo foi de grande relevância para denunciar a situação pela qual passava a educação destinada às populações do campo naquele momento, sobretudo pelo processo de fechamento de escolas. Assim se destaca o Estado de São Paulo, no qual a aplicação e utilização do transporte escolar em substituição à escola no local de moradia do rurícola, do assentado e do acampado teve início no governo de Orestes Quércia

(1987-1991), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A política de fechamento das escolas rurais se aprofundou no governo de Mário Covas (1995-2000), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que transferiu para o município a responsabilidade em transportar as crianças que moravam no meio rural para estudar nas escolas urbanas.

Antonio Munarim (2011, p. 53), argumenta que o encerramento “indiscriminado de escolas em comunidades rurais” constituiu consequência nefasta da “ação dos governos estaduais e municipais”, estabelecendo um novo paradigma no Brasil: uma “antipolítica” à educação rural. O autor justifica o emprego do termo “nefasto” ao argumentar que o fechamento da escola no campo

coaduna-se ou parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico com base na agricultura industrial e de mercado (Ibid., p. 53).

O MST defendia a luta para assegurar às populações do campo o acesso e a permanência à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis, e, tendo em vista a satisfação das necessidades da vida no campo, deveria ser permanente e considerar:

[...] o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos. Quando dizemos *Por Uma Educação do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada na *práxis* da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13, grifos originais).

Desde o princípio esteve presente no MST e, posteriormente, no Movimento Por Uma Educação do Campo, o entendimento da necessidade de uma educação para as suas populações. Para justificar o uso da expressão “educação do campo”, o MST, por meio de seus intelectuais, argumentava que a defesa do termo “campo” em oposição ao “rural” se daria pelo objetivo de incluir na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo:

[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Na perspectiva de atender às suas demandas educacionais/educativas, o Movimento passou a defender a formação de educadores para o campo, que deveria ser realizada mediante à implantação de políticas públicas em que os movimentos sociais pudessem participar de sua elaboração. Assim sendo, a “educação do campo” deveria “formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do universo rural e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 162-163).

As especificações do § único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo alinham-se à formação defendida pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, na medida em que a identidade da escola do campo:

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

Luiz Bezerra Neto (1999) infere que o Movimento Sem Terra considerava ultrapassada a concepção de que a escola é o *locus* do conhecimento teórico no qual se aprende o que deve ser aplicado fora dela, e que o modelo de educação tradicional não respondia aos seus interesses, pois fora elaborado e se encontrava a serviço da classe dominante. O movimento apontava que o processo de construção de sujeitos sociais deveria partir da prática para a teoria, pois entendia que “a prática [era] o principal meio de instrumentalização do homem para o exercício das práticas revolucionárias” (BEZERRA NETO, 1999, p. 106).

Na concepção do Movimento dos Sem Terra, nenhuma corrente pedagógica sozinha daria conta de refletir sobre a sua prática e, nesse sentido, apontava a necessidade da definição de um conteúdo que refletisse sobre a *práxis* pedagógica do próprio Movimento, com vistas a expressar a relação de práticas que exigiriam uma elaboração teórico-pedagógica que propiciasse um salto de qualidade para a realização de novas práticas (BEZERRA NETO, 1999). Em defesa de “Uma Educação do Campo”, o MST assumia uma concepção que deveria ser construída a partir das experiências concretas, vivenciadas pelos acampados e assentados, ou seja:

[...] uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais. Porque não adianta a criança ir para a escola e aprender alguma coisa e os pais não saberem o que está acontecendo. Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos, um plano que engloba tudo, uma linha comum (MST, 2005, p. 17).

De acordo com Esméria Saveli (2000), a educação do MST tinha (tem) a realidade como ponto de partida e de chegada, de forma que tudo que deve ser estudado precisa estar relacionado à vida em materialidade e com as necessidades concretas das populações rurais, bem como:

[...] considerar que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do

município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. A matriz teórica deste princípio educativo está em Paulo Freire (SAVELI, 2000, p. 22-23).

A construção do conhecimento a partir da realidade em nada contraria uma proposta marxiana. Moisey Mikhaylovich Pistrak, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O Movimento defendia que o ideal era que se utilizasse o melhor de vários educadores, e reunia desde a defesa de Paulo Freire até Moisey Pistrak e Anton Makarenko, passando Jose Martí e Jean Piaget. Entretanto, temos observado nos últimos anos a ocorrência de uma defesa mais eloquente do materialismo histórico por parte de vários educadores do Movimento, embora ainda haja relativa resistência entre alguns apoiadores, em especial, daqueles que querem explicar as relações entre os homens apenas pelo viés da multiculturalidade, sem considerar a existência de uma sociedade de classes, o que produz a perda de uma visão de mundo a partir de sua totalidade.

Nesse sentido, cabe explicitar que o materialismo histórico-dialético tem influenciado muitos estudos sobre “educação do campo”, o que permite inferir que o entendimento do processo educacional “deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, visto que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para a sociedade” em sua integralidade (BEZERRA NETO, 2010, p. 152). Por conseguinte, é preciso questionar se há a possibilidade de convergência para uma perspectiva de formação em que o materialismo histórico-dialético seja assumido como método de formação e de organização do Movimento.

Mônica Molina (2015, p. 381), argumenta que a compreensão de educação que decorre da luta das populações do campo assenta-se na “ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho”, mediante à adoção de “princípios estratégicos que orientam as experiências formativas”, não sendo, portanto, possível compreender a educação do campo sem que

esteja vinculada às disputas dos modelos de produção no meio rural em curso no cenário nacional.

A autora reitera a importância de se enfrentar e combater o agronegócio, ou de outro modo não existirá educação para as populações do campo. O êxito do agronegócio significa o fracasso da educação para as comunidades locais, não existe coexistência possível. Explicitar essa contradição é imprescindível para se “compreender quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro” (MOLINA, 2015, p. 382). Nesse sentido, é importante ressaltar

que falar da ‘educação do campo’ significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para a natureza e para a sociedade (Ibid., p. 380).

Considerações Finais

As transformações impostas ao campo, aos meios e modos da produção, decorrentes da cientificação, tecnificação e tecnologização da sociedade capitalista, aprofundadas pela políticas capitalistas neoliberais, intensificaram a eliminação de barreiras para assegurar o estabelecimento e expansão do processo de globalização do capital, modificaram significativamente os padrões e as relações sociais, econômicas, culturais e ambientais das populações que vivem e trabalham no campo e determinaram direta e indiretamente às comunidades locais, à sua educação e à escola no campo, a construção de novos modelos para a formação escolar da criança, do adolescente e do jovem frente às demandas da sociedade globalizada.

Foi na perspectiva de associar de forma consistente a luta pela terra à formação e conscientização política, à formação escolar de boa qualidade e à garantia ao trabalho para assegurar a manutenção da vida, que os movimentos sociais e as instituições em defesa dos trabalhadores rurais, por meio da intelectualidade orgânica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST) buscou-se construir uma educação que possibilitasse a materialização de uma concepção educativa-pedagógica sintonizada à realidade cotidiana e à satisfação de suas necessidades em busca do conhecimento das comunidades locais.

O projeto educativo do MST materializado no universo rural tem por princípio, reforçar os vínculos de pertencimento e resistência das populações locais, por meio de estratégias específicas para promover e garantir o seu desenvolvimento socioeconômico e, nesta direção, combinar a luta em duas frentes: uma pela efetivação e ampliação do direito à educação e à escolarização no universo rural; e, outra, pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo.

Em outras palavras, a própria compreensão da educação decorrente da luta e resistência das populações rurais é orientada por uma concepção de emancipação individual e coletiva do trabalho em relação à sua subordinação ao capital, levando em consideração a importação da intencionalidade de articular educação e trabalho, mediante a adoção de “princípios estratégicos que orientam as experiências formativas” (MOLINA, 2015, p. 381). Portanto, é de fundamental importância o enfrentamento, o combate e a resistência à desmedida expansão do agronegócio no Brasil, pois de outro modo não existirá educação para as populações rurais.

Referências

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo. **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em 18 mar. 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do campo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as reformas agrárias no Brasil**. Boletim DATALUTA, 2008. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conceituação das características divulgadas na contagem da população de 1996**. Geociências. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos->

1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol.-iv/view>. Acesso em: 3 out. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: UnB, 1999.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MENDRAS, Henri. **Les sociétés paysannes: éléments pour une théorie de la paysannerie** Paris: Gallimard, 1995.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 6, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/665/169>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2001.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Dossiê MST Escola. Documentos e estudo (1190-2001). Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <[http://www.reformaagraria emdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagraria emdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 85, n. 24, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>>. Acesso em: 18 set. 2016.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no**

campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos/SP: Pedro & João Editores/Navegando, 2016.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 166, 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/7190/6312>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **Publicatio UEPG**, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/File/8/5>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SCHNEIDER, Sérgio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v30n3/a09v30n3.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SCHNEIDER, Sérgio. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **RBCS**, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v18n51/15988>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

SILVA, José Graziano. **O novo rural brasileiro**. 2 ed. Campinas/SP: IE/UNICAMP, 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, out. 2000. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/178/174>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Cláudia Zaratini Maia¹

Introdução

O direito à educação no Brasil passa por um período de retrocessos em todos os níveis educacionais, tanto pelo congelamento dos investimentos em educação por 20 anos desde a Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016, quanto pelo regime autoritário e antidemocrático instituído no país. Tal cenário atinge também a educação básica do campo, direito ainda em construção, forjado pelas lutas de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para as populações que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados com o meio rural.

Apesar do cenário de retrocessos também quanto ao direito à educação do campo, a política pública Escola da Terra segue desempenhando importante papel para o aperfeiçoamento dos professores que atuam na educação básica do Campo. O Programa está inserido no Eixo I do PRONACAMPO (BRASIL, 2010), com a

¹ Doutora em Educação pela UFSCar, Mestre em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino - Bauru. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -PUC/MG. Advogada, e professora das Faculdades Integradas de Bauru - FIB, com experiência na área de Direito e Processo do Trabalho, Direitos Humanos Fundamentais e Direito à Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea na UFSCar e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC - UFSCar.

finalidade de promover a formação continuada de professores por meio de cursos de aperfeiçoamento para promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo na etapa da educação básica, especialmente em classes multisseriadas.

Partindo do pressuposto de que a educação do campo é um direito público subjetivo das crianças e adolescentes, e que sua regulamentação, reconhecimento e especificidades foram uma conquista da classe trabalhadora do campo, pretende-se responder a seguinte indagação: qual o papel e importância do conhecimento do direito à educação do campo na formação continuada dos professores que atuam em escolas rurais da educação básica?

O questionamento partiu da experiência como professora do módulo Trabalho e Educação no curso de formação continuada Escola da Terra, nos períodos de 2017/2018, com polos nas cidades de Eldorado, São Carlos e Cunha. Já em 2020/2021, o curso contou com polos nas cidades de Limeira, Bragança Paulista e Guaratinguetá, todas no estado de São Paulo, oferecido em convênio com a Universidade Federal de São Carlos.

Escola da Terra: Formação continuada dos professores para atuarem na educação básica do campo

A reivindicação por uma formação de professores de escolas rurais se constrói a partir das lutas de reivindicação da educação do campo, que vem sendo consolidada desde o final da década de 1990, conforme descrito por Arroyo (2012, P. 359):

Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas.

Para além da formação específica em Pedagogia da Terra, a necessidade de políticas públicas para formação continuada e para aperfeiçoamento dos professores que atuam na educação básica do

campo também fazem parte da construção do direito à educação do campo.

No ano de 2010, o Decreto n. 7.352 de 04 de novembro dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e estabeleceu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Segundo o – artigo 1º § 1º, I, a população do campo, que deve ser atendida pela educação rural, abrange os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

O PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, definiu as ações para implantação da política de educação do campo, já prevista no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. O Programa Escola da Terra está inserido no Eixo I do PRONACAMPO – Gestão e Práticas Pedagógicas, com previsão de formação continuada dos professores através de cursos de aperfeiçoamento, de equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e de disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos para promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo, ou seja, com o objetivo de promover o direito à educação no campo.

A página virtual do Ministério da Educação descreve a ação do programa Escola da Terra:

Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MEC, s.d.).

E essa formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas no campo, por meio do Escola da Terra, será realizada por meio de convênio das Secretarias da Educação responsáveis pelas escolas e pelas universidades públicas federais, cumprindo-se por meio da pedagogia da alternância.

Assim, o Programa Escola da Terra tem fundamental importância na formação específica para os professores que atuam em escolas do campo, preparando-os para atuar com a população do campo, com suas peculiaridades e necessidades próprias, e em especial com as crianças que estudam em salas multisseriadas na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Isso porque, devendo a educação para o meio rural atender diferentes grupos que produzem suas condições materiais de existência pelo trabalho no campo, as políticas públicas de educação para essas pessoas devem considerar tanto a totalidade quanto a heterogeneidade dessa população, levando em conta opiniões e interesses divergentes de diversos grupos que não necessariamente tem ligação com movimentos sociais de luta pela terra (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016).

Dentre os princípios da educação do campo estão os descritos nos incisos I e II do artigo 2º do Decreto 7.352 de 2010, tratando do incentivo de projetos político-pedagógicos específicos e do desenvolvimento de políticas de formação de professores para atendimento da especificidade das escolas do campo:

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

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010).

Conforme explicam Taffarel e Santos Junior (2016, p. 436) sobre o Programa Escola da Terra, “o desafio colocado a este programa é a sua coerência com a especificidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, no sentido de alterar o trabalho pedagógico nas/das classes multisseriadas”. Para os autores (Ibidem), assim como para Nunes e Bezerra (2018), a formação dos educadores que atuam em escolas do campo e quilombolas, multisseriadas, deve ter base teórica crítica, a fim de elevar o patamar cultural dos professores e estudantes, e propõem a pedagogia histórico-crítica como a prática pedagógica mais adequada para a formação integral do ser humano, tendo Dermeval Saviani como o principal teórico.

Sendo a educação, de acordo com Saviani (2016, p. 18), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, a educação para a população dos meios rurais:

[...] tem que tornar acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (Ibid., p. 43).

Nesse sentido, o professor, por ser fundamental para o trabalho educativo, deve ter formação crítica que inclui o conhecimento dos direitos relacionados à educação da população do campo e a luta que foi necessária para sua construção, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos de uma educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Conhecimento do direito à educação do campo como saber necessário ao professor

Os estudantes, crianças e adolescentes têm direito à educação que deverá lhes proporcionar pleno desenvolvimento e à formação para o trabalho e para a cidadania, conforme compromisso

constitucional (BRASIL, 1988). E foram as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo por políticas públicas e legislação específicas que ensejaram a regulamentação da educação do campo para garanti-la como direito, a partir das necessidades e realidades de vida das populações que tem como meio de sobrevivência o campo, sejam os povos da floresta, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores ou trabalhadores rurais.

Assim, na medida em que a população do campo passa a se enxergar como sujeito titular do direito à educação e com possibilidade de acesso ao conhecimento, é que essa questão passa a ser reivindicada e há uma regulamentação própria. Até então, tal fato não havia ocorrido na história brasileira, como explica Molina (2010, p. 42):

Neste ponto, está uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez também avançar o imaginário social dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação.

É certo que o simples fato de um direito estar garantido por lei não é suficiente para que se concretize, apesar de importante e de ser um primeiro passo no caminho da efetivação. Nesse sentido, é necessário aos professores que atuam na educação do campo a apropriação do conhecimento dos direitos das crianças e adolescentes que irão educar. E, para além da compreensão dos direitos em si, é imprescindível que os docentes tenham conhecimento de todo o processo de luta dos movimentos sociais e populações do campo para a construção do direito à educação do campo.

Esse saber se destinará 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 à estrutura da escola e à própria formação do professor, como também os direitos relacionados à aprendizagem, conteúdos e gestão escolar, dentre outros.

Cury (2002) chama a atenção sobre a importância do conhecimento dos direitos dos educandos pelos educadores:

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (Ibid.)

Historicamente, as populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do meio rural estiveram em desvantagem em relação à população urbana quanto ao acesso à escola e à garantia do direito à educação. Todo o processo de luta para a conquista de direitos e da implementação de políticas públicas específicas deve ser de conhecimento do professor que atua na educação básica do campo.

E, mesmo na última década, em que foram implementadas políticas públicas específicas como, por exemplo, os citados PRONERA e PRONACAMPO, regulamentados pelo Decreto 7.352/2010, ainda persistem as desigualdades, conforme apontado em recente pesquisa da UNICEF/CENPEC:

Em todo o Brasil, crianças e adolescentes vivendo nas áreas rurais são as(os) mais afetada(o)s pela exclusão escolar. No ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos nessas localidades estavam fora da escola. Uma parcela dessas crianças e adolescentes reside em áreas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como os territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, que, juntos, abrigam 35,7% das matrículas da Educação Básica em redes públicas no Brasil. [...] Um olhar sobre a situação em cada uma das regiões brasileiras no atendimento às faixas etárias da escolarização obrigatória e na garantia do direito à educação confirma que a exclusão se dá em proporções maiores nas áreas rurais (UNICEF, 2021, p. 20-21, grifos nossos).

O direito à educação das populações do campo passa a ter regulamentação específica, com essa denominação, a partir da década de 1990 e, desde então, vem sendo impulsionado e cobrado por essas populações e pelos movimentos sociais que tiveram e têm

papel importante em seu desenvolvimento, uma vez que reivindicam uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Um dos requisitos para concretizar o direito à educação das populações do campo e garantir a igualdade de acesso, permanência e êxito, é que a escola esteja próxima à criança, especialmente para os educandos da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. A exigência é para que se evite o transporte por longos períodos e grandes distâncias, muitas vezes em estradas malconservadas, trazendo, certamente, prejuízo ao rendimento escolar.

E, ainda, que não ocorra fechamento das escolas do campo, respeitando-se a legislação que exige a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, e que também seja feita a análise de diagnóstico do impacto da ação bem como a da manifestação da comunidade escolar, conforme exigência legal (artigo 28, parágrafo único da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Ainda que a escola tenha um pequeno número de alunos, deve-se evitar o fechamento e nucleação de escolas, e considerar a possibilidade de multisseriação na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental como estratégia pedagógica para assegurar o direito à educação no local em que a criança vive, conforme defendido por Maia (2021).

Para assegurar que as crianças da população do campo tenham seu direito à educação garantido, há regulamentações próprias estabelecendo, por exemplo: a estrutura física e pedagógica das escolas rurais; material didático; possibilidade de multisseriação com limitação de agrupamento de estudantes do ensino infantil e fundamental; limitação para a nucleação e fechamento de escolas; necessidade de análise prévia de impacto para fechamento de escolas; e dentre outros, que não são objeto específico desse trabalho, mas que foram detalhados em material didático desenvolvido para a última oferta do Programa Escola da Terra (MAIA, 2022). Além do conteúdo específico do direito à educação do campo, é importante

ao professor ter conhecimento das formas de acesso ao direito para que se faça o encaminhamento dos pais da criança, ou ainda, dependendo da situação, que possa solicitar ao Poder Público o cumprimento do estabelecido na legislação.

O professor nas escolas do campo atua, muitas vezes, como a única presença do Estado naquela localidade onde a comunidade rural reside, daí a relevância de seu papel de mediador na concretização do direito à educação das crianças e adolescentes do campo.

O projeto pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra, ofertado em 2020, estabeleceu quanto ao direito à educação: trabalhar a educação do campo como direito, com objetivos de

discutir educação do campo como direito público subjetivo, a fundamentação jurídica focando as medidas que garantem a criação e a permanência das escolas no campo e políticas públicas educacionais para o campo (SANTOS, 2020).

Nas experiências como professora do módulo “Trabalho e Educação” nas formações da Escola da Terra, em 2017 e 2020, em convênio com a Universidade Federal de São Carlos, em que foi objeto de estudo a educação do campo como direito, muitos professores que atuam em escolas rurais do Estado de São Paulo desconheciam a regulamentação própria e os direitos específicos das crianças das escolas do campo, isso pois ainda não tinham tido acesso aos cursos de aperfeiçoamento ou formação específica para atuação em escolas rurais.

Muitos professores relataram violações aos direitos das crianças, como por exemplo falta de estrutura física adequada e transporte de crianças por grandes distâncias, causando cansaço ou desmotivação na frequência escolar de discentes pequenos. Ainda, quanto às longas distâncias, ocorre a impossibilidade de retornar a criança à sua casa em caso de doença, por conta das estradas em situação precária. E, se não bastasse, houve relatos de fechamento de escolas sem estudo prévio do impacto e sem consulta à comunidade escolar.

Com a apropriação do conhecimento relacionado à garantia de direitos, e reconhecendo a criança como sujeito de direitos, o professor pode atuar tanto na conscientização dos pais, da família e da sociedade escolar, evitando que tais situações aconteçam, quanto na reivindicação para que tais direitos sejam respeitados e concretizados.

Considerações Finais

O Programa Escola da Terra desempenha um papel de grande importância para formação e aperfeiçoamento para professores que não têm formação específica para trabalho em escolas do campo ou com educandos do campo, especialmente em classes multisseriadas. A experiência do Escola da Terra, por meio do convênio com a Universidade Federal de São Carlos nos anos 2017/2018 e 2020/2021, oportunizou a dezenas de professores do interior do Estado de São Paulo a formação específica que maioria ainda não tinha tido acesso, contribuindo para concretizar o direito à educação das crianças e adolescentes que vivem no meio rural.

Para que a educação se consolide e que seja efetivamente reconhecida como direito pelos seus titulares, é indispensável que o professor da educação básica também reconheça o educando como sujeito de direito, que tenha conhecimento das especificidades do direito à educação do campo, sendo um mediador nesse processo contínuo de concretização de direitos.

O professor, educador, precisa conhecer a comunidade rural e reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos, para que se assegure que as crianças que estudam nas escolas rurais, em salas multisseriadas, possam ter seus direitos já garantidos, plenamente efetivados, e que levem esse conhecimento até a comunidade em que vivem, para que as comunidades rurais possam lutar por seus direitos.

A compreensão e a problematização da situação dos educandos do meio rural deve engajar também os educadores no trabalho de

permanente luta pela garantia dos direitos das crianças à educação do campo, até mesmo prevenindo a violação de direitos.

O direito à educação no campo é um direito em construção, a ser conquistado pela classe trabalhadora do campo, que historicamente esteve em condição de maior vulnerabilidade social que a população das cidades – e a formação do professor pode contribuir para a efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio dos Reis. Educação no Campo: história, desafios e perspectivas. *In*: BASSO, Jaqueline. SANTOS NETO, José Leite dos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

BEZERRA NETO, L. **Projeto pedagógico de curso de aperfeiçoamento**. UFSCar, São Carlos, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em 30 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. As Escolas Multisseriadas Como Possibilidade De Concretização Do Direito À Educação. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 196-216, jan./abr. 2021. DOI: 10.12957/periferia.2021.55833. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55833/37971>. Acesso em 30 jul. 2021.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. Direito Humano Fundamental à Educação no Campo. *In*: SANTOS, Maria Cristina dos; SANTOS NETO, José Leite dos. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

NUNES, Klívia de Cássia Silva.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro-SP, Vol. 28, n. 58, p. 408-425, MAIO-AGOSTO, 2018. ISSN 1981-8106

SANTOS, Maria Cristina. **Projeto Pedagógico De Curso De Aperfeiçoamento** Em Educação Do Campo – Programa Escola Da Terra. Oferta 2020. UFSCAR: São Carlos, 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 30 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José

Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia de covid-19 na educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC. São Paulo: CENPEC, abril de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 30 jul. 2021.

O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: REFLEXÕES SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS/SALAS MULTISSERIADAS

Pamela Tardivo¹

Maria Cristina dos Santos²

Introdução

A educação, de modo geral, e principalmente a do campo, passa por inúmeros desafios, sendo um deles o modo como está sendo compreendida a modalidade da escola multisseriada, instituição responsável por assumir a iniciação escolar da significativa maioria dos sujeitos do campo. Uma das tentativas de extinção dessas unidades escolares é a iniciativa, incentivada pela política de nucleação do Ministério da Educação, de reorganização e transferência do atendimento dos alunos do campo para escolas

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar, Pós-Graduanda em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual - CBI of Miami. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Pós-Doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULISBOA). Pós-Doutora em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (GEPEDUC/UFSCar).

urbanas, materializada no incentivo de programas de transporte escolar (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013).

Ainda de acordo os autores (Ibidem, p. 6), historicamente as escolas multisseriadas acabam por serem caracterizadas como escolas de pequeno porte, tendo suas condições de funcionamento extremamente precárias ao se comparar com as escolas localizadas em grandes centros urbanos, afirmando a necessidade de que o campo necessita de:

políticas públicas e educacionais adequadamente direcionadas que rompam com o modelo discriminatório, a fim de contemplar e superar essas carências existentes há décadas no espaço rural brasileiro, para que se possa fortalecer a identidade cultural dos sujeitos do campo e garantir um atendimento educacional diferenciado.

Por serem consideradas como segunda categoria para a maioria dos estudiosos, as escolas multisseriadas acabam muitas vezes não tendo alternativas de mudanças e possíveis melhorias e, por conta disso, os educadores, assim como os gestores, optam por esquecê-las, a fim de que pudessem desaparecer como consequência natural. Porém, mesmo com toda essa exclusão, as escolas e salas multisseriadas continuam resistindo há tempo, desde a década de 1980 até atualmente, apesar dos desafios que ainda enfrentam. Nesse caso, são consideradas como primeira categoria para a população que reside no campo, já que são responsáveis por inserir essa determinada população no ambiente escolar, a fim de garantir conhecimento sistematizado (CARDOSO; JACOMELI, 2010).

Após essas considerações, de acordo como são retratadas nos estudos e pesquisas, tem-se claro que as turmas multisseriadas apresentam dificuldades específicas, como: a falta materiais escolares, problemas em sua infraestrutura e até mesmo questões voltadas ao trabalho pedagógico, que resultam da falta de investimentos financeiros. Embora, para muitos alunos, ainda é vista como a melhor e até mesmo a única possibilidade de escolarização no ambiente em que estão inseridos (BASSO, 2013).

Nesse sentido, o texto em questão traz como objetivo apresentar a forma que aconteceu e ainda vem acontecendo a exclusão e o desaparecimento do ensino multisseriado, principalmente o do campo, trazendo um foco maior para as escolas/salas multisseriadas localizadas no estado de São Paulo, de modo que possa ser verificado: se ainda existem; como está o processo de exclusão dessas escolas; qual tem sido o real motivo para o fechamento; e o que, de fato, tem acontecido nos últimos anos com o acesso à educação, principalmente para a população campestre.

Dessa forma, o presente texto está dividido em três partes, sendo a primeira intitulada “A multissérie e o acesso à educação”, em que será apresentada definições sobre as salas e turmas multisseriadas, assim como questões relacionadas diretamente com o acesso à educação, particularmente pela população que reside no campo; na segunda parte, “Nucleação e o fechamento das multisséries”, será apresentado como ocorre o processo de nucleação para as escolas urbanas e como isso tem interferido na questão relacionada ao fechamento das escolas multisseriadas e escolas do campo, assim como outros fatores que também corroboram para esta exclusão; e, por fim, apresenta-se as considerações finais, frisando como cada um desses fatores impacta fortemente no fechamento dessas escolas e na exclusão desses alunos ao acesso à educação.

A multissérie e o acesso à educação

A educação é um direito fundamental garantido na Constituição Federal de 1988, sendo esse direito assegurado também pela legislação dos Direitos Humanos de 1948. Entretanto, a garantia desse apresenta dificuldades em sua concretização, principalmente para as populações que se encontram historicamente excluídas, como é o caso da população do campo. É notável que ter um direito garantido por lei não significa necessariamente que será feita a sua concretização, já que

os direitos são relações sociais de processos e sua garantia é importante, mas dependem de luta para sua concretização, especialmente em sociedades abissalmente desiguais, como a brasileira (MAIA, 2021, p.199).

Ainda de acordo com a autora, a concretização desse direito, no caso de uma sociedade desigual, enfrenta tensões entre interesses de classe e luta de grupos historicamente excluídos, como a população do campo. Por conta disto o direito à educação (no campo), acaba por ser deixado em segundo plano no Brasil. No caso da educação do campo, um dos requisitos para assegurar o direito a essa determinada formação é evitar a nucleação e fechamento de suas escolas, garantindo que estejam próximas a esses alunos, sendo vista como uma solução a organização do ensino em salas multisseriadas, presente normalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

As salas multisseriadas foram definidas por Hage (2005, p. 57) como sendo

espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.

Por serem classes heterogêneas, devem ser valorizadas e, também, incorporadas nos processos de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais. Tal característica deve, no entanto, ser levada em consideração ao se pensar na prática educativa, valorizando-se suas particularidades.

De acordo com Parente (2014), pode-se entender que as multisséries fazem parte de uma opção de sistema que o ensino adota. E quando um determinado sistema opta pela multisseriação em algumas escolas ou turmas, tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas, ou seja, os professores não recebem orientações de como atuar nessa determinada organização.

Tal ausência de informação acaba por levar, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, acarretando trabalhos duplicados ou, como em muitos casos, quintuplicados,

tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos. Nesse sentido, vale ressaltar que não existe necessariamente uma proposta pedagógica em vigência que contemple a educação no campo e a educação multisseriada, chegando para eles uma proposta “copiada” da própria escola urbana ou até mesmo como algo que já não está adequadamente novo para uso das escolas da cidade.

A multisseriação é uma prática que sem dúvida incômoda, porém é a partir dela que muitos problemas educacionais acabam sendo expostos, como, por exemplo: escassa infraestrutura material; pedagógica; administrativa; de recursos humanos; e condições precárias de trabalho e de formação docente. Já a partir da pedagogia multisseriada surgem temas como: direito à educação; democratização e seu acesso; sucesso do aluno; qualidade educacional; organização do trabalho pedagógico; currículo; formação docente; diversidade; e projeto político-pedagógico, ou seja, temas que ainda são muito debatidos atualmente (PARENTE, 2014).

A organização das salas multisseriadas é considerada problemática por alguns estudiosos pois apresenta grande dificuldade no trabalho pedagógico pelo fato de ser operada diversas séries simultaneamente, e pela possibilidade de tais condições acarretarem aprendizagens insuficientes para os alunos que as frequentam. Entretanto, mesmo com essas carências, as salas multisseriadas são consideradas um meio de manter os alunos das áreas rurais na escola, sendo essas salas o único lugar que esses alunos possuem acesso ao conhecimento historicamente sistematizado (BASSO; GOBATO; ROSA, 2011).

De acordo com as pesquisas realizadas por Basso (2013), foi possível verificar que, proporcionalmente, as escolas do campo possuem mais multisséries do que as escolas urbanas, porém ainda assim não podemos desconsiderar sua presença nas cidades. Essas turmas possuem o intuito de diminuir a evasão escolar e de aproximar as crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situações precárias e afastados da escola, representando uma

possibilidade de resgates desses sujeitos, apesar de não serem necessariamente aprovadas por todos os estudiosos.

Entretanto, apesar de serem para alguns consideradas como única opção de ensino e inserção na educação como é para a população campesina, as salas multisseriadas enfrentam problemas frequentes como: má infraestrutura, falta de conhecimento por parte dos profissionais e professores, descaso material e ementa inadequada. Ademais, também esses espaços correm grandes riscos de fechamento, sendo um dos motivos o processo de nucleação, junto ao agronegócio e à investida do capital, para o fechamento das escolas e turmas multisseriadas. A política de nucleação se tornou um incentivo para o fechamento não só das escolas multisseriadas como também das escolas do campo.

Nucleação e o fechamento das multisséries

Por contextos diversos, o ensino multisseriado acaba sendo classificado como uma realidade e proposta de educação diferente do que estamos acostumados, diferenciando-se do ensino seriado, uma vez que a iniciativa multisseriada é responsável por trabalhar com diferentes níveis de conhecimento em uma única sala, com um único professor. Ao se tratar do contexto rural brasileiro, esse ensino em si é comumente associado à precarização e dificilmente visto como possibilidade de inovação, mesmo com todo o encontro intenso de saberes que ocorre dentro das classes e do ensino multisseriado. Porém, ainda se leva em consideração toda a realidade disposta nessa prática, tendo em conta os fatos de que o próprio educador não se vê preparado para lecionar nessa organização, os desafios que o ambiente em que são montadas oferece e os outros encontrados ao longo dos tempos.

De acordo com Locks, Almeida e Pacheco (2013), o censo escolar do ano de 2012 confirmou a representatividade de escolas multisseriadas com destaque para os estados da Bahia, Pará e Maranhão, sendo as regiões em que se encontram maior número de escolas rurais com turmas multisseriadas, que correspondem

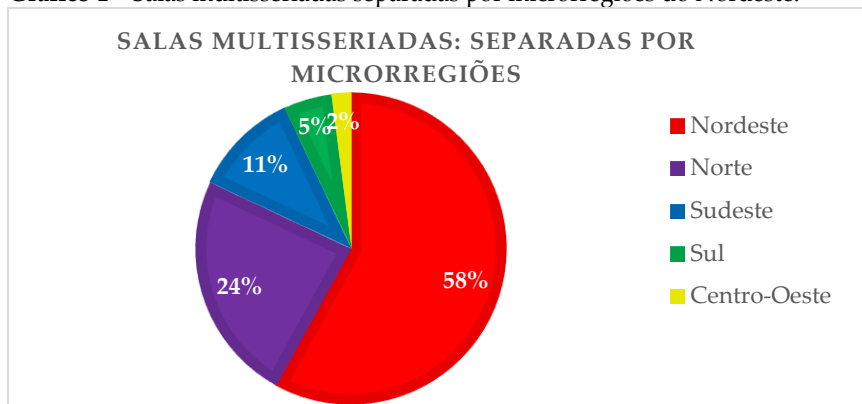
aos anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental e da educação básica.

Ainda de acordo com os dados, o Nordeste representa o maior contingente de escolas multisseriadas com 58%; logo após seguido pelo Norte, com 24%; na região Sudeste, os dados correspondem à 11%; na região Sul, à 5%; e, por fim, a região Centro-Oeste, com apenas 2%. As estatísticas, de certa forma, confirmam que essa organização escolar

continua sendo uma realidade em todas as regiões do país e deve ser contemplada com políticas educacionais que realmente incluam e não mais neguem a educação de qualidade social aos sujeitos do campo (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 5).

Diante disso, deve-se considerar alguns critérios importantes ao se afirmar que a região Nordeste possui maior número de escolas multisseriadas, sendo eles: a densidade demográfica, a localização dos municípios, a extensão territorial, o Índice de Desenvolvimento Humano, as condições socioeconômicas e a densidade populacional, sendo que a região apresenta peculiaridades que refletem nas atividades socioeconômicas. No gráfico abaixo se explicita as escolas multisseriadas separadas por microrregiões, sendo especificamente escolas multisseriadas da área rural.

Gráfico 1 – Salas multisseriadas separadas por microrregiões do Nordeste.



Fonte: MEC/INEP/DEED – Censo Escolar 2012.

Conforme pesquisas realizadas por Marrafon, Santana e Nunes (2017), a baixa quantidade de estudos encontrados sobre as escolas multisseriadas está relacionado às dificuldades de acesso às informações sobre essas unidades escolares, uma vez que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), recurso recorrentemente utilizado por pesquisadores para esse determinado tipo de pesquisa, não quantifica a oferta da educação básica em salas multisseriadas. Por outra perspectiva, podemos destacar e atribuir este fato ao desinteresse da área da educação ao pesquisar tal realidade por questões econômicas, mesmo havendo iniciativas dos movimentos sociais e sindicais, que lutam para que não haja nenhum fechamento dessas escolas.

Apesar dos discursos urbanocêntricos, as pesquisas realizadas por Basso (2013) e Santos (2021) apontam que as escolas e salas multisseriadas ainda fazem parte da realidade do estado de São Paulo, principalmente as presentes nos meios rurais, mesmo se considerando a diferença em números ao serem comparadas com a região nordeste, com as políticas de fechamento das escolas do campo, com a nucleação e com o aumento de alunos atendidos pelo transporte escolar. Considera-se, então, que salas multisseriadas, mesmo com suas limitações, tornam-se uma possibilidade de acesso à educação àqueles que se encontram afastados dela, como é no caso da população do campo, permitindo a eles uma maior facilidade de acesso à educação.

Com a nucleação dos alunos, a utilização do transporte escolar tem se tornado mais um elemento que intensifica a exclusão escolar dos alunos do campo. Em São Paulo, devido à política da nucleação, foram firmados convênios e acordos entre Estado e Município para que fossem realizados financiamentos do transporte. Como parte do acordo, o Governo Estadual ficou responsável por fornecer materiais para reformas e construções de novas escolas agrupadas e, por conseguinte, os municípios arcariam com toda a mão de obra (BASSO; GOBATO; ROSA, 2011).

Ainda de acordo com as autoras, o processo de agrupamento gerou, de maneira rápida, a redução do número de escolas unidocentes: no ano de 1998 existiam 9.653 unidades, e após dois anos, em 1990, esse número caiu para 3.684 unidades. Esse processo de nucleação não teve, no entanto, aceitação geral, pois a população ainda encontrava dificuldade para chegar à nova escola nucleada.

O processo de agrupamento surgiu de uma tentativa do Governo de reduzir a quantidade de salas multisseriadas e de escolas unidocentes, com o argumento de melhorar a qualidade da educação em áreas rurais paulistas – todavia, trouxe um novo desafio para aqueles que residem no campo, que seria o distanciamento da escola e a necessidade de sujeitar esses alunos, diariamente, ao transporte escolar.

Segundo análise dos microdados do INEP, realizada em junho de 2022, as escolas seriadas ainda são a maioria no estado de São Paulo. É possível também notar que as dificuldades, já citadas anteriormente, se encontram presentes até então, como a falta de estrutura e de materiais pedagógicos e, por vezes, a falta de conhecimento e preparo dos profissionais. Dessa forma, ainda fazendo parte da realidade dessas escolas, o “desaparecimento e o fechamento” dessas instituições atualmente está presente após anos. Porém, quando o assunto é educação do campo, as salas multisseriadas ainda se fazem necessárias e presentes.

Podemos afirmar que o fechamento das escolas multisseriadas do campo foi uma decorrência do avanço das políticas neoliberais de nucleação e agrupamento. A nucleação aconteceu com o argumento de elevação da qualidade do ensino, com a concentração dos alunos e com a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, porém isso não se verificou, sendo inclusive responsável pelo fechamento de escolas multisseriadas. Ademais, ocorreu uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo, e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, sendo esses de condição precárias, que trafegavam em estradas malconservadas (JANATA; ANHAIA, 2015, MARRAFON; SANTANA; NUNES, 2017).

Diante dos fatos, é possível verificar que o processo de nucleação, nesse caso, tornou-se um forte aliado nos desafios encontrados pelas escolas multisseriadas, sendo uma política que consiste em fechar as escolas localizadas em áreas rurais e em transferir os alunos dessas instituições para as escolas mais populosas localizadas na cidade, na área urbana. Resumindo-se então em uma política que contribui para o fechamento das escolas multisseriadas do campo, o Censo Escolar do INEP registrou o fechamento de 37.776 escolas desse âmbito nos últimos 10 anos (BRASIL, 2007).

Desse modo, diante do fechamento das escolas multisseriadas do campo e do não cumprimento da garantia de deslocamento em relação ao processo de nucleação, os estudantes dessas escolas se viram obrigados a percorrer longas distâncias em situações precárias, seja a pé ou de transporte, onde enfrentavam vias esburacadas, situações climáticas com chuvas fortes e ventanias, de extremo calor ou frio, assim como longas distâncias a serem percorridas em que passavam mais tempo dentro desses transportes do que na própria escola, para assim poderem ter acesso a essas escolas nucleadas, localizadas em centros urbanos. Assim, contribui-se, de certa forma, para que esses alunos abandonassem a escola ou que fossem excluídos, apresentando um retrocesso na educação do campo ao não ser garantido o acesso à educação para a população rural.

Considerações finais

A multisseriação, ou agrupamento de estudantes de diferentes séries da educação fundamental ou da educação infantil em uma mesma sala, é uma realidade do sistema escolar brasileiro, particularmente voltado para a educação do campo. Sendo assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) número 2 de 2008 prevê a multisseriação como possibilidade de garantir que os estudantes que residem no campo tenham acesso à educação, evitando assim

que tenham que se deslocar por longas distâncias até o acesso às escolas mais populosas, localizadas nas áreas urbanas.

Diante disso, ao longo desse estudo, fica claro que o processo de nucleação tornou-se um dos aliados para o processo de fechamento das escolas multisseriadas do campo em todo o Brasil. Comparando o número de escolas multisseriadas, fica evidente a diferença do estado de São Paulo com a região nordeste, a que mantém o maior número de escolas multisséries, e verificou-se que as salas seriadas, no estado de São Paulo, são maioria se comparadas às multisseriadas.

No início, o processo de nucleação surgiu como possível estratégia para melhorar o ensino na rede de escolas paulistas, porém, no entanto, acabou por dificultar o acesso à educação da população que vive no campo, o que foi intensificado principalmente pela precariedade do transporte escolar e até mesmo pelas vias que os levavam até às escolas urbanas mais próximas, fato que fez com que alunos passassem mais tempo dentro do transporte escolar do que na própria escola.

Diante disso, nota-se a grande dificuldade de acesso à educação que a população do meio rural enfrenta, sendo que no campo a disponibilidade de acesso à educação se tornou restrita, de modo que aqueles alunos que desejassem prosseguir com seus estudos necessitavam se deslocar até às poucas salas de cidades próximas. A escola multisseriada poderia ser uma opção de garantia de acesso educacional à determinada população, no entanto, para isso, essa organização de ensino necessitaria de uma maior atenção do Governo Federal e de suas políticas públicas.

Referências

BASSO, J. D. As escolas no campo e as escolas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. Dissertação (Mestrado), São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/>

ufscar/2650/4997.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2022.

BASSO, J. D; GOBATO, A. T. S. C; ROSA, J. M. Escola Ativa: as escolas do campo e as salas multisseriadas em São Paulo. *In: BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M; C. S. Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa*. São José: Premier, 2011.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Brasília/INEP, 2007.

CARDOSO, M. A; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>. Acesso em: 18 mai. 2022.

JANATA, N. E; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LOCKS, G. A; ALMEIDA, M. L. P; PACHECO, S. R. A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo. **GEPEC: grupo de estudos e pesquisas em educação no campo**, São Carlos, 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/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf>. Acesso: em 19 maio 2022.

MAIA, M. C. Z. As escolas multisseriadas como possibilidade de concretização do direito à educação. **Periferia: Educação, cultura e comunicação**, v.13, n.1, p.196-216, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55833/37971>. Acesso em: 14 set. 2022.

MARRAFON, A. M. A; SANTANA, D. M. A; NUNES, K. C. S. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções

acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015. *In*: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NOGUEIRA, M. R.; SANTOS, M. Salas multisseriadas e em ciclos: a persistente ideia de homogeneidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.87579-87592, nov. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19783/15862>. Acesso em: 30 maio 2022.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

SANTOS, M. C. dos. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. *In*: SANTOS, M. C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João, p. 45-66, 2021.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA UFSCAR

Patric Oberdan dos Santos¹

Flavio Reis dos Santos²

Luiz Bezerra Neto³

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR e realizou de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

² Pós-Doutor em Educação Rural pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGGC/UFG). Pós-Doutorando em Educação do Campo pelo Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/PPGE/UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGET/UEG). Consultor *Ad Hoc* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Avaliação Quadrienal de Permanência. Membro do Comitê de Avaliação de Projetos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Membro do Banco de Avaliadores Especialistas do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO). Membro do Comitê Institucional de Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CIP/UEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/GEPEC/UEG).

³ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor titular da Universidade Federal

Introdução

No Brasil a educação escolar adota para si um caráter dual, ou seja, um modelo educacional que visa formar líderes, destinado à elite, e um modelo de educação destinado à classe trabalhadora, visando formar mão de obra meramente qualificada para determinadas funções.

É válido ressaltar que, desde a invasão portuguesa, o acesso à educação escolar pela classe trabalhadora é marcado por lutas e resistências. Analisando a cronologia da história do país, apenas na década de 80 do século XX que se tem garantido por lei o acesso à educação escolar e, mesmo com essa garantia ainda hoje, século XXI, vemos pessoas analfabetas e indivíduos tendo esse direito violado.

Mesmo o Brasil sendo um país com predominância agrária, é no campo onde está concentrado a maior parte da população sem acesso à escola. Além disso, acontece também o fechamento de unidades escolares sem uma consulta prévia da população desse ambiente, o que causa um grande desconforto para a população do campo, bem como a desvalorização do saber dessa pessoas.

Além do fechamento das escolas no campo, há alguns fatores que interferem negativamente na formação escolar desses sujeitos, tais quais, falta de estrutura física (nas escolas que ainda resistem), precariedade no transporte escolar, falta de funcionários para manter uma unidade, e, também a falta de formação adequada para professores que atuam nessas escolas, ou que atuem em escolas que recebam esses alunos.

Levando em consideração que a formação dos professores possa ser aprimorada, há alguns programas em parceria com

de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de 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. Bolsista produtividade PQ2 - CNPQ.

órgãos do governo e universidades públicas que ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ofertou em São Paulo duas turmas de Aperfeiçoamento em Educação no Campo, assim como apresentaremos neste texto.

O presente trabalho foi extraído de minha dissertação de mestrado, defendida em julho de 2022 e, após a defesa e aprovação, decidimos utilizar algumas partes para a publicação. Sendo assim, o texto está dividido em duas partes, em que na primeira é apresentado alguns aspectos de como se deu a educação superior no Brasil desde a invasão portuguesa e, na segunda, é apresentado as duas ofertas do curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo ofertados pela UFSCar.

Educação superior no Brasil: Primeiras aproximações

Para iniciar a discussão que retrata a 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 resistências, 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 (Artigo 205).

Conforme a legislação, o Estado tem a obrigação de subvencionar a Educação Básica gratuita para toda a população. Do referido artigo, destacamos que, embora garantido como direito para todos e considerado um avanço para os direitos sociais, tem como cunho a qualificação para o trabalho, conforme consta:

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 (BRASIL, 1988, p. 123).

Foi com a promulgação da denominada “Constituição Cidadã” no ano de 1988 que a educação escolar provida pelo Estado foi ofertada a todos os cidadãos como direito, ainda que alguns setores da sociedade a defendesse com um certo viés mercadológico, visando à preparação do sujeito para o mercado de trabalho. Efetuamos essa contextualização do acesso da classe trabalhadora à escola pois é com o acesso ao Ensino Fundamental que se pode chegar no Ensino Superior. No que tange a esse nível de ensino, a Constituição assegura que as universidades públicas brasileiras serão pautadas em três ações ou pilares principais, sendo eles ensino, pesquisa e extensão:

1) Ensino Superior: em que há as faculdades com os cursos de graduação e aperfeiçoamento, que têm a finalidade de formar novos profissionais em suas áreas de atuação. O exemplo mais prático desse pilar é a aula;

2) Pesquisa Universitária: esse pilar tem como principal meta o desenvolvimento de novos conhecimentos, e é também a atividade que os grupos de estudos e pesquisas contribuem. Um exemplo dessa ação é a formação de novos pesquisadores, mestres e doutores;

3) Extensão Universitária: tem como principal objetivo socializar o conhecimento produzido dentro da universidade, divulgando resultados de pesquisas e estudos. Essa divulgação é normalmente feita em seminários e exposições, que são organizados por grupos de estudos e pesquisas.

Apesar de serem apresentados separadamente, a tríade universitária existe e funciona em conjunto. Um elemento que aparece nos três pilares da universidade são os grupos de estudos e pesquisas, que serão discutidos posteriormente. Vale destacar que, neste momento histórico, o país havia recém saído de um período ditatorial que durou mais de 20 anos. Além disso, caminhava para um desenvolvimento social e tecnológico que demandava, para a época, uma qualificação mínima que capacitasse a população à leitura e escrita básica, devido à intensificação da maquinaria e da tecnologia.

Observamos que neste período da década de 1980, a taxa de alfabetização de pessoas com quinze anos ou mais era de apenas 75% da população. O que pode parecer muito se comparado com as décadas anteriores, que era de 60% nos anos 60, muito longe de alcançar a totalidade das crianças em idade escolar. Nesse período, o índice de desemprego era cerca de 5,3% (COSTA; CUNHA, 2010). Consoante com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população residia principalmente em centros urbanos na década de 1980, de forma que nas cidades havia 82.013.375 pessoas, enquanto nas áreas rurais, 39.137.198. Destaca-se, no período em que vigou a ditadura civil-militar (1964-1985), a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve diversas iniciativas.

Entre essas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era alfabetizar as pessoas sem escolaridade. O Programa assumiu esse papel após o regime militar proibir os movimentos sociais de realizarem esse trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000), tornando-se uma maneira de fazer com que as pessoas adultas tivessem acesso à educação elementar. Empregamos o termo “educação elementar” para destacar os diferentes níveis de ensino como obrigação do Estado, sendo: o fundamental, primeiro grau à época; médio, ou segundo grau; e Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Superior, apesar de existir na forma gratuita e privada, não é assegurado a todos como um dever do Estado.

A exclusão da classe trabalhadora dos níveis mais elevados de ensino faz com que a formação universitária seja vista como um privilégio destinado a poucos, quando deveria ser um direito garantido como as demais etapas. Essa negação do direito à educação se torna ainda mais grave quando se refere ao meio rural. Questões como locomoção, infraestrutura e corpo docente com menor qualificação são fatores que contribuem para a não garantia desse direito que, como consequência da ausência ou negligência do poder público, torna a situação ainda mais agravante. Lima (2005, p. 24), ao se referir às políticas públicas voltadas para a educação, aponta: “no Brasil, as políticas públicas sempre conduziram a uma exclusão

escolar de níveis tão altos, que o que temos, na verdade, ao longo dos séculos, é mais uma história da falta da educação”.

Acerca do meio rural, Santos e Bezerra Neto (2019) informam que o acesso à educação escolar está se tornando cada vez mais difícil, dado que as escolas do campo sofrem com a política de fechamento para atender ao agronegócio. Com isso entra em cena a nucleação das escolas, que consiste em realizar o transporte dos estudantes até às escolas nas cidades ou no próprio campo, entretanto, as condições desse transporte nem sempre são satisfatórias ou seguras para os passageiros. Outro fator que pode ajudar a evidenciar o quanto a educação tem sido um direito negado à classe trabalhadora está na oferta do Ensino Superior. Segundo o IBGE (2019), 17,4% da população brasileira com 25 anos ou mais possuía o ensino superior completo.

Tabela 1 – Nível de Ensino e Porcentagem de Concluintes em 2019.

Nível de ensino	Porcentagem de Pessoas com 25 anos ou mais
Ensino Fundamental	46,6%
Ensino Médio	27,4%
Ensino Superior	17,4%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

Para entender os motivos das dificuldades de acesso ao Ensino Superior por parte da classe trabalhadora, temos que atentar à história do ensino superior nacional. Desde a invasão portuguesa, em 1500, foi proibida essa formação tanto aos povos dessa terra, quanto aos portugueses que para cá vieram. O território foi transformado em uma colônia de exploração e não era previsto investimento em infraestrutura nas novas terras. Entendendo isso, é possível dialogar para entender o porquê a educação pública está tão defasada desde a famigerada “descoberta” (SAVIANI, 2000).

A história do ensino superior nacional é relativamente recente, tendo seu marco inicial apenas depois da independência do país em 1822, uma vez que a coroa portuguesa não tinha pretensões de criar universidades no “além-mar”, mesmo com propostas para a criação de universidades nacionais na época. Esses planos só foram

consolidados após o golpe de Estado materializado em 1930, com a implementação da Reforma Francisco de Campos (ocorrida em 1931) que instituiu um regime universitário no país, pensado principalmente no ensino superior (SAVIANI, 2000).

De acordo com Sampaio (1991), o Brasil foi um dos últimos países do continente a incorporar um sistema universitário, em contraste com os países da América Espanhola. Nas palavras da autora:

O Ensino Superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru¹, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991, p. 1).

A falta de investimentos em educação escolar, por parte do Estado, causou atraso na educação superior em relação aos países do continente americano. Apenas no século XX o Brasil teve sua primeira universidade devidamente implementada. Gomes (2002) nos apresenta a ordem cronológica da criação das primeiras universidades fora da Europa, começando pelo continente americano, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Ano de Criação das Universidades.

País	Ano
República Dominicana	1538
Peru	1551
México	1553
Colômbia (Bogotá)	1662
Peru (Cuzco)	1692
Cuba (Havana)	1728
EUA (Harvard)	1636
EUA (Yale)	1701
EUA (Filadélfia)	1755

Fonte: Gomes (2002).

Ainda de acordo com Gomes (Ibidem, p. 7), a Universidade de São Domingos, criada em 1538, foi a primeira universidade das Américas, e

Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

Quanto ao Brasil, observamos que “embora já contasse com escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século XX passou a ter universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a unidade na universalidade” (GOMES, 2002, p. 7). Mesmo existindo os institutos de nível superior, eles eram isolados, ou seja, o país não tinha uma universidade com pluralidade em cursos pois, de acordo com Gomes (Ibid., p. 7), “a ideia de ter uma universidade no meio do mato era inaceitável”. Além disso, era acessível apenas para uma pequena parcela da sociedade, ou seja, as camadas médias e trabalhadoras estavam fora da universidade.

Como o governo central não se preocupava em criar e manter universidades, e para as províncias não era interessante arcar com as despesas decorrentes de sua manutenção, a saída foi a criação de alguns cursos. Lima (2005, p. 24) aponta que:

Cursos Jurídicos (1827) em São Paulo e Olinda (transformados em Faculdades de Direito, em 1854), Curso Jurídico no Rio de Janeiro (1835) e em Pelotas - RS (1883). Em 1874, a Escola Central (criada em 1854) da Academia Militar passa a se chamar Politécnica e torna-se civil. Em 1875, cria-se a Faculdade de Agricultura em Cruz das Almas/BA.

Os cursos eram destinados exclusivamente para as elites políticas e econômicas nacionais. Para cursá-los era necessário ter o domínio básico das diferentes áreas do conhecimento, acessíveis apenas a uma pequena parcela da sociedade. A Educação Básica, que prepara o aluno para o ingresso ao Ensino Superior, não estava disponível à classe trabalhadora, o que limitava, ou até impedia, o

acesso à escolarização mais elementar, fazendo com que o ensino não fosse uma realidade para todas as classes sociais.

As formações ao nível superior eram idealizadas pela população, todavia, grande parte da classe trabalhadora não era ao menos alfabetizada. Devido a alfabetização da população não ser uma realidade, existia uma grande lacuna entre a ideia do acesso a cursos de níveis superiores e a realidade do trabalho para sobrevivência, o que contribuía para ampliar as diferenças sociais, tornando a continuação dos estudos ainda mais distante.

Quando a população em geral começou a ter acesso à Educação Básica, após séculos de luta por educação escolar, o desejo de acesso ao Ensino Superior se tornou mais evidente, mas as dificuldades eram enormes, e as camadas dominantes da época se tornaram responsáveis por boa parte desse atraso educacional (LIMA, 2005). Ainda é possível notar reflexos desse atraso no ensino superior no país, pois os cursos mais concorridos e considerados de “prestígio” são ocupados, em sua maioria, por membros de uma elite econômica e política. A elite política, quando não faz parte da elite econômica, funciona como preposto desta. Com isso, as universidades estatais, em grande medida, ao selecionar seus alunos, a realizam com critérios que nem sempre atendem à classe trabalhadora.

Podemos observar que durante cinco séculos de história o acesso à educação destinada aos trabalhadores ficou em segundo plano, sobretudo a educação de nível superior, que forma professores, que grande parte vai atuar em escolas que atendem à classe trabalhadora. No Brasil, há alguns programas de formação continuada destinado a esses professores, sendo um destes apresentado a seguir.

O programa Escola da Terra e suas duas ofertas na UFSCar

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi instituído através da portaria do MEC nº 86 de 1 de fevereiro de 2013. Esse Programa criou uma ação de

formação continuada para professores que trabalhavam em escolas localizadas na área rural, conhecido como Programa Escola da Terra, visando melhor formação para os alunos dessas escolas (MEC, 2013). O campo brasileiro abriga boa parte das matrículas escolares, mesmo com a forte política de fechamento das escolas do campo. Melo (2018, p. 54) aponta que em 2018 eram:

[...] 6,3 milhões de matrículas no campo em 76.229 escolas, ou seja, 12,4% do total de estudantes matriculados no Brasil estão no campo. Um total de 71,37% das escolas do campo tem turmas multisseriadas e representa 22% das matrículas totais campo.

Os dados acima apresentados são de considerável importância para descrevermos o curso. Em primeiro lugar, pela quantidade de escolas existentes nas áreas rurais e, em segundo, pela quantidade de escolas com classes multisseriadas – ou seja, 71,37% das escolas rurais possuíam turmas em diferentes etapas de aprendizado no mesmo espaço. Menezes, Moreira e Zientarski (2016, p. 15) destacam que:

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior.

Vemos que as escolas com classes multisseriadas podem ser um desafio para os professores, pois convivem com a falta de infraestrutura, ausência de recursos pedagógicos e formação deficiente, problemas constatados nessas escolas. Nesse contexto, insere-se o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, destinado prioritariamente para professores de multissérie. O Escola da Terra é voltado para os professores que atuam nessas salas, visando uma melhor forma de ensinar os seus alunos. Os objetivos do Programa são de promover a formação continuada desses professores e oferecer recursos didáticos que atendam às especificidades das escolas (MEC, s/d).

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) promoveu um primeiro curso na UFSCar no ano de 2017. A

metodologia utilizada foi a da alternância, em que as aulas são divididas em tempo escola e tempo comunidade, assim como a metodologia utilizada no curso especial de Pedagogia da Terra. Após essa turma houve nova oferta, que se encerrou no final de 2021. Atualmente (em 2022) não há nenhuma turma de aperfeiçoamento em andamento. Para complementação aos cursos de aperfeiçoamento, o curso “Escola da Terra” originou um curso de especialização.

Para a primeira turma de aperfeiçoamento foram ofertadas 120 para professores do Estado de São Paulo, que atuavam em escolas do campo com classes multiseriadas. Todavia, devido aos trâmites burocráticos e à demora na efetivação do curso, houve algumas desistências, reduzindo para 96 cursistas matriculados, tendo formado 91. Mesmo com as dificuldades burocráticas que ocasionou a desistência de alguns cursistas e a desistência de outros durante o desenvolvimento do curso, os resultados foram satisfatórios. A troca de experiências entre cursistas e professores foi enriquecedora para ambos os atores da formação. Nessa primeira oferta foram montados polos em cidades que reuniam um maior número de cursistas.

No ano de 2021, o GEPEC contribuiu com a organização da segunda oferta. Desta vez, a Universidade Federal de São Carlos contou com a parceria da Coordenação Geral da Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQTC/DMESP), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e do Ministério da Educação (MEC). A proposta inicial era de que houvesse encontros presenciais, assim como ocorreu nos outros cursos, mas devido à crise sanitária que o país enfrentou – e ainda enfrenta, de forma mais branda –, as aulas aconteceram de maneira remota, mediante à utilização da plataforma *Google Meeting*. Assim como a oferta anterior, foram disponibilizadas 120 vagas para o Estado de São Paulo, desses, 21 desistiram do curso, sendo assim, foram formados 99 professores.

Considerando que no Brasil as políticas públicas educacionais relacionadas ao campo são tratadas em segundo plano, a oferta, a manutenção e a conclusão dessas duas turmas podem ser consideradas eventos de resistência contra o modelo de educação

imposto à classe trabalhadora. O formato e metodologia dos cursos foram pensados exclusivamente para a realidade do professor que atua no campo. Com essas duas ofertas, foram formados 190 cursistas, que atuam e atuaram em escolas do campo, ou em escolas da zona urbana que recebem alunos do campo, com o diferencial de entender que a educação deve ser única e de qualidade, indiferente de onde acontece.

Considerações finais

O acesso da classe trabalhadora aos direitos fundamentais do ser humano e bens de consumo permanece sendo negado. No sistema capitalista em que vivemos, é inculcada a ideia de que as possibilidades para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ter as condições básicas para a manutenção da vida e aquisição de bens duráveis e não duráveis, dependem do mérito, e a realidade não difere quando nos remetemos ao campo educacional/educativo.

As questões sociais, em especial a educação, foram histórica e sistematicamente negligenciadas em nosso país. Maior atenção e preocupação com a atual Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que foram materializadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O campo é o espaço que mais sofre com a negligência e descaso relacionados à educação escolar. A existência de cursos como o que foi apresentado nesse texto é, por si só, um ato de resistência frente aos constantes ataques à educação pública.

A formação de 190 pessoas que lidam diretamente com alunos e pessoas do campo é motivo de grande alegria, ainda mais considerando que ambas as turmas se formaram pós-golpe (de 2016), e que a segunda, em especial, se formou durante uma crise sanitária acompanhada de uma enorme onda de negacionismo e ataque à ciência e educação (governo Bolsonaro).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

COSTA, Jaqueline Severino; CUNHA, Marina Silva. Determinantes do desemprego no Brasil no período de 1981 a 2005: uma análise enfatizando a qualificação do indivíduo em um contexto de maior abertura comercial. **Análise Econômica**. v. 28, n. 53, 2010.

DOS SANTOS, Patric Oberdan; NETO, Luiz Bezerra. **Educação no campo e condições de acesso à escola**: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani.

GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**. v. 191, n. 7, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. 2000. p. 108-130.

LIMA, Eunice Ladeia Guimarães. **Instituto Isolado de Ensino Superior** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente - 1959-1976: uma instituição além das fronteiras. 2005. 2 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104832>>.

MENEZES, H. C. M.; MOREIRA, I. E. de L.; ZIENTARSKI, C. Escola da terra e pedagogia histórico-crítica: formação docente. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 3, n. 12, Out./Dez. 2016.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de trabalho, pg. 8 a 91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA ESCOLA RURAL “MARTIM LUTERO” NA CIDADE DE LIMEIRA – SP COMO CONTEÚDO DO ENSINO

Alessandra Franco¹

Karina Fabiana Lück²

Magali Santana de Almeida³

Introdução

O presente trabalho é fruto das reflexões suscitadas no decorrer do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra – SP, e pretende tratar da ampliação ao atendimento dos alunos da escola rural do município de Limeira E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero através da ampliação de seu espaço físico e instalações.

A dinâmica socioprodutiva da zona rural de Limeira, assim como a de outras cidades com áreas rurais pequenas, tem se alterado nas últimas décadas por vários motivos, dentre os quais se destacam a partilha das terras em processos de herança e o avanço da urbanização, que tem gerado o fatiamento de propriedades rurais em chácaras de recreio ou de moradia. Isso tem provocado uma migração para o campo, tanto de proprietários dessas chácaras quanto de trabalhadores assalariados, que vem cuidar da manutenção diária dessas propriedades.

¹ Professora efetiva de educação infantil e ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Limeira, formada em Normal Superior e pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão em Administração Escolar

² Professora efetiva de ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Limeira, formada em Pedagogia e Artes, pós-graduada em Arte, Educação e Terapia e Ensino Lúdico

³ Pedagogia. Professora do estado. Pós-graduada em Educação Especial

Esse processo tem trazido novas demandas para as escolas localizadas na zona rural do município. No caso do Bairro Rural dos Pires (Limeira), esse acontecimento de ocupação está bem acelerado, e a escola sente a necessidade de ampliação de vagas, gerando a necessidade de construção de novos ambientes físicos. Desde o ano de 2010 essa iniciativa veio crescendo, porém enfrentando diversas dificuldades, tanto burocráticas como, e principalmente, financeiras. Ações junto ao poder público e com a comunidade local foram realizadas, mas sem o sucesso almejado.

Somente em meados do ano 2021 se iniciou a construção de duas salas de aula, que passaram a atender os alunos a partir de abril de 2022, ampliando, assim, os espaços físicos da escola e, conseqüentemente, o atendimento aos alunos da área rural, suprimindo a nova realidade da unidade escolar.

Neste texto vamos discutir esse processo histórico, as demandas geradas pela nova dinâmica de crescimento da ocupação da zona rural, a participação da comunidade em defesa da escola e a transformação desse processo em conteúdo escolar.

Contextualização da Escola Rural Martim Lutero na cidade de Limeira - SP

A escola Martim Lutero está localizada na Rodovia Martim Lutero Km 3, Bairro dos Pires, na cidade de Limeira. É uma escola que tem mais de cem anos e faz parte da história da educação do município. Foi criada na segunda metade do século XIX por imigrantes alemães vindos ao Brasil para trabalhar nas fazendas de café. Após anos de trabalho, amealharam recursos e compraram, por meio de rateio, uma propriedade na zona rural de Limeira, hoje composta pelos bairros Dos Pires, Pires de Baixo e Pires de Cima. Assim que se acomodaram, três providências foram tomadas: a construção da igreja luterana, da escola e do cemitério. Escola e a igreja eram instituições fundamentais para a vida comunitária dos alemães. Eles trouxeram muitas bagagens junto com eles, e entre

elas estavam: lousa de parede, cartilhas, livros de leitura religiosa e de agricultura (BEZERRA, 2002).

A primeira escola alemã data de 1874 e era vinculada à igreja Luterana. Já em 1897, houve a criação da escola da associação Germânia, mantida pela comunidade.

De 1918 a 1924 a escola foi fechada em virtude da primeira Guerra Mundial, mas, em 1924, José Levy Sobrinho, que era um comerciante, industrial e político, pioneiro na implantação da citricultura na cidade de Limeira, devolve a escola para o bairro, porém dessa vez administrada pelo poder público.

Em 1933 a escola foi oficializada e, em 1939, foi fechada novamente em virtude da Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil passou a compor o grupo dos aliados. Percebe-se que a instituição escolar não é neutra, e essa dinâmica de abre-fecha, municipaliza-privatiza, oficializa-desoficializa, em alguns casos joga a escola na clandestinidade, bem como seus usuários e, no momento seguinte, novamente ela é reconhecida (BEZERRA, 2002). Essa instabilidade gerou situações conflituosas no interior da própria comunidade, e na década de 1940, em um movimento de resistência, revoltados porque a escola passaria para a administração municipal, derrubaram o prédio da escola, construído por eles.

No mesmo local foi construído um novo prédio, que desde então vem passando por diversas alterações na estrutura física e administrativa, mas que ainda se mantém firme no decorrer desse mais de um século. Por exemplo, em 1994 foi a vez da incorporação da Educação Infantil, com a criação da E.M.E.I. Pedacinho do Céu.

O reconhecimento como instituição da comunidade foi coroado no dia primeiro de novembro de 2006, quando a escola passou a ser identificada com o nome Martim Lutero, líder da igreja luterana. Como é possível perceber, essa escola tem uma longa história de existência e de persistência, sempre ligada à comunidade de origem e origem rural.

Devido à integração com dinâmica social e geográfica da zona rural, em 2007, pela segunda vez, a escola é derrubada para

ampliação. Atualmente atende mais de 200 alunos e, por conta da grande demanda por vagas, a escola começou mais uma etapa de ampliação, que será dissertado no decorrer deste texto.

Ampliação da oferta de ensino na escola do campo

A fim de compreender a problemática da falta de espaço para atender a demanda na escola Martim Lutero, devemos considerar que essa ação envolve mais que o prédio físico. Visando cumprir com o exposto na legislação educacional voltada à organização das escolas do campo, vemos a necessidade de uma adequação curricular e pedagógica com o intuito de tornar essa escola localizada no campo em uma escola, de fato, “do campo”, que, de acordo com Morigi (2003), deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo.

Seguindo com Morigi (2003), para criar a identidade da escola do campo é nítido pensar que essa instituição rural deve representar e ser representada de uma forma real, porém ainda destacando a aprendizagem dos pequenos que dependem de um local decente para estudarem na proximidade de sua casa. É isso que nos move na defesa da importância da construção de novas salas de aulas adequadas para receber os alunos desde a Educação Infantil, onde poderão estudar e aprender de uma forma agradável e lúdica, em que o espaço físico será um fator relevante para a contribuição com essa boa aprendizagem.

A falta de espaço ocasiona em salas superlotadas, em que o nível de qualidade pode ser prejudicado e, por consequência, o rendimento e a aprendizagem, e por conta disso a comunidade vem se mobilizado nos últimos anos. Com o passar do tempo, os pais, a comunidade e toda a equipe da escola se mobilizaram na luta pelo aumento do prédio escolar. Do ponto de vista interno, os pais colaboraram financeiramente com a escola por meio de doações; e do ponto de vista externo, propõem e participam de reuniões com

políticos da cidade e representantes da comissão de moradores do Bairro dos Pires, no sentido de exercer uma pressão sobre as políticas públicas e no atendimento das demandas locais.

Essa articulação da escola com a comunidade foi fundamental para conseguir a ampliação do prédio escolar. Para vias de exemplo, uma moradora do bairro empenhou-se, voluntariamente, em conseguir assinaturas das famílias moradoras do Bairro dos Pires, onde a maioria dos jovens estudam na escola, para fortalecer o pedido pela ampliação do prédio que se é esperado há muito tempo. Embora a obra tenha ultrapassado o prazo previsto para entrega, no mês de abril de 2022 houve a inauguração desses novos espaços com a presença de autoridades municipais, representantes da Secretaria Municipal de Educação, comunidade local, pais, alunos e funcionários da escola.

Pensar em Escola do Campo é pensar a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 37).

Dentre as particularidades da escola do campo, é necessário destacar a formação integral dos povos do campo/terra. Assim, precisa-se garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, não restrito, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura, e Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que

pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e de ser transformado é uma característica humano-genérica, e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis.

Tomando isso como base, e pensando no impacto da adequação do espaço físico com a construção das novas salas de aula, a forma que encontramos para envolver os alunos na discussão foi inserir esse elemento da realidade concreta como conteúdo das aulas. Para isso, abordamos a paisagem natural e a paisagem modificada, com foco para a observação, atenção e organização do que é modificado no ambiente natural do Bairro dos Pires, e ainda o que está sendo modificado para que não venha prejudicar a natureza e todo o Meio Ambiente do bairro daqui há alguns anos, quando os estudantes já tiverem crescido.

Currículo escolar e a ampliação da oferta de ensino do campo

A construção de um currículo envolve escolhas e decisões em relação à seleção de conteúdos, dos objetivos que se pretende alcançar e das metodologias mais apropriadas. Não é uma simples relação de conhecimentos, pois o currículo compreende dimensões amplas que ultrapassam os muros escolares. Conforme Moreira (1990),

o currículo já começa a ser entendido não somente como um conjunto de objetivos prescritos, prontos para serem adquiridos pelos alunos, sendo o professor somente um transmissor de conhecimentos e valores preestabelecidos, mas sim, aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

De acordo com Dermeval Saviani (2016, p. 55), o currículo de uma escola

não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

Mas, ainda de acordo com o autor, não é qualquer conteúdo que forma o aluno e não é qualquer conteúdo que compõe o currículo da escola, definindo, portanto, o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 57).

Pensando no trabalho pedagógico em sala de aula e tomando por base o currículo adotado pela Rede Municipal de Limeira, selecionamos e organizamos alguns conteúdos curriculares para o estudo sistematizado das ações de ampliação da oferta de atendimento aos alunos da escola rural. Definimos que o conteúdo referente à ampliação do prédio escolar e aos impactos ambientais e sociais seriam abordados nas disciplinas de geografia, história e língua de todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental I.

Abaixo descreveremos os conteúdos que foram desenvolvidos por cada professor dentro de seu ano de escolaridade para um trabalho coeso e coerente sobre o tema aqui referenciado, de forma que assim a aprendizagem seja construída de maneira significativa e participativa, e que auxiliará no registro histórico desse momento de grande importância na história da Escola Rural Martim Lutero.

Para o primeiro ano de escolaridade, dentro da disciplina de geografia, se observou e registrou o espaço ocupado pela ampliação, tratando também de como foi organizado esse espaço e de como será utilizado pelos alunos e comunidade local. Ainda em geografia, esse mesmo ano de escolaridade estudou sobre as representações gráficas da construção nova através da planta e mapa da obra, finalizando com uma maquete representativa da escola e de forma a destacar o objeto de estudo já descrito aqui. Continuou-se com o assunto na disciplina de história, em que se observou fotos da escola no passado para comparar com a realidade atual, aproveitando para estudar a história dessa instituição e a sua função social no passado e no presente. Houve comparações em forma de sínteses com o auxílio da professora para a elaboração da escrita e registro. E, para finalizar, aproveitou-se a possibilidade de trabalho interdisciplinar para ser utilizado alguns conteúdos de língua portuguesa, que foram desenvolvidos ao

longo das aulas de geografia e história, nos momentos de debates e compartilhamentos de informações e aprendizagens, sendo conteúdos como vocabulário coerente ao tema e à situação de comunicação, respeito às regras de interação discursiva e diálogo contextualizado.

O trabalho desenvolvido com o segundo ano de escolaridade foi similar com o do primeiro ano por se tratar de crianças de idades aproximadas, porém os conteúdos abordados foram próprios do ano de escolaridade e que já haviam sido definidos anteriormente no currículo, que é proposto pela Secretaria Municipal de Limeira. Sendo assim, em geografia, trabalhou-se as mudanças e permanências dos lugares de vivência, nesse caso o entorno da escola, comparando as imagens fotográficas de diferentes tempos, com elaboração de cartazes com essas imagens. Na disciplina de história, estudou-se sobre a escola no passado e como ela está no presente, e como são as escolas em outras culturas, as semelhanças e diferenças com a escola em que eles estudam. Para registro das descobertas os discentes utilizaram a disciplina de língua portuguesa para planejar produções de registros utilizando ferramentas digitais, áudio ou vídeos, considerando a situação comunicativa e o tema.

A partir do terceiro ano de escolaridade, o trabalho pedagógico envolvendo a construção das salas de aula na escola e, conseqüentemente, ampliando a oferta do ensino nessa escola rural, começa a ter um grau maior de dificuldade, pois a idade escolar desses alunos permite isso, de forma a haver aprendizagens ainda mais significativas. Para que os objetivos fossem alcançados na disciplina de geografia, trabalhou-se imagens bidimensionais através de mapas e croquis, e imagens tridimensionais através de maquetes em diferentes tipos de representação cartográfica. Continuando o trabalho interdisciplinar, em história, analisou-se textos adaptados para a idade escolar dos alunos, que trata das mudanças da escola através do tempo e em diferentes tipos de fontes históricas. Os discentes finalizaram com exposição de textos orais, fazendo uso de vocabulário coerente ao tema e à situação de

comunicação, para outra turma de terceiro ano, na disciplina de língua portuguesa.

Continuando com a descrição de conteúdos abordados, no quarto ano de escolaridade, na disciplina de geografia, os alunos desenvolveram atividades com fotografias, imagens, gráficos e tabelas, que representavam as informações dos mapas para comparação dos espaços da escola antes e depois da ampliação. Em história, abriu-se a discussão a partir da temática, porém foi ampliado para compreensão de novos conceitos, como: democracia, cidadania e direitos humanos, e qual sua relação com o objeto de estudo desse trabalho. Após todos os apontamentos, utilizaram-se dos conteúdos de língua portuguesa para produzir textos orais de maneira audível, articulando corretamente as palavras fazendo uso de entonação e ritmo adequados, e, elaborando respostas às perguntas pertinentes ao tema abordado, aprenderam a como se portar em situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção sem sair do assunto tratado; a formular e responder perguntas; a justificar suas respostas; a expor e compreender explicações; a manifestar e acolher opiniões; a fazer colocações considerando as falas anteriores; e a argumentar e contra argumentar.

Finalizando com o quinto ano de escolaridade, pode-se afirmar que as atividades e discussões desenvolvidas sobre a temática foram mais abrangentes, fazendo relação com outros pontos que, ao final, se interligaram ao assunto inicialmente estudado. Para o desenvolvimento do processo de aprendizagem em geografia, estudou-se sobre as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades, no caso ali relacionado ao crescimento da escola em si. Já em história, os discentes aprenderam sobre o conceito de cidadania e sua relação com a conquista dos direitos e compromisso com os deveres perante os novos, e também os antigos, espaços escolares, os quais eles usufruem por direito. Estudaram, ainda, sobre o que é patrimônio material e imaterial do município e suas permanências e transformações ao longo do tempo, lembrando sempre que

relacionavam os conteúdos com o ambiente escolar e suas alterações ao decorrer dos anos. Para apresentar seus avanços na aprendizagem os alunos utilizaram dos conteúdos de língua portuguesa, sendo o momento em que fizeram debates utilizando vocabulário coerente ao tema e à situação de comunicação, e elaboraram respostas às perguntas pertinentes ao tema abordado.

Os conteúdos elencados foram trabalhados pelos professores de acordo com a realidade de seus alunos, com um planejamento prévio das ações e das atividades desenvolvidas, com registros e participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações

Acerca das preposições sobre a ampliação da oferta do ensino na Escola do Campo Martim Lutero, vimos que essa unidade escolar estabelecida na zona rural de Limeira enfrentou, no passado, muitos desafios, mas algumas situações permanecem até os dias vigentes

Esperamos que esse trabalho tenha possibilitado a reflexão sobre a organização e oferta de Educação, levando informações pertinentes a esse cenário escolar, somando experiências para ampliar o conhecimento e, conseqüentemente, ajudar na qualidade e melhoria da prática pedagógica em salas de aula de escolas do campo.

Diante de todas essas caracterizações e situações relatadas acerca da escola rural E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero, podemos concluir que conhecer a realidade e as especificidades das poucas escolas do campo ainda presentes em nossa sociedade nos faz refletir sobre sua importância, para que assim possamos garantir uma educação de qualidade para todas as crianças em fase escolar.

A educação é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Por meio dela, produz-se conhecimento e, assim, todas as esferas de um país se desenvolvem.

Referências

- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **De Colonos a Proprietários: A Saga da Formação do Bairro dos Pires**. 2002.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**, Governo do Estado do Paraná. Curitiba 2006.
- BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC. abril de 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo, 1996.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira**. Revisado em 2019.
- LIMEIRA, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Quadriênio 2019 – 2022. EMEIEF (R) Martim Lutero, homologado em 07 de março de 2019.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTOS, Maria Cristina. NETO, José Leite dos Santos. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Brasília, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>>. Acesso em: 23/09/2022.
- SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

O ALUNO DO CAMPO NA CIDADE: ensaio sobre o atendimento escolar da escola Professora Jamile Caran em Limeira-SP

Alessandra Aparecida de Oliveira Lima¹

Tatiane Cristina Beck Diotto²

Viviane Cristina Giuste³

Introdução

Apesar de avanços no que se refere à educação no campo, essa ainda enfrenta desafios, como a falta de estrutura e de investimentos para as escolas rurais no Brasil.

Quando tratamos da educação brasileira de maneira geral, ainda é um sonho distante pleitear sua qualidade. Percebe-se, através das políticas públicas, ganhos consideráveis no acesso à educação, no entanto esse acesso não assegura que a educação oferecida seja de qualidade. Em se tratando da educação do campo, que acaba por ficar segregada a um pequeno segmento, a qualidade é ainda mais discutível.

¹ Graduada em Letras pelo Centro Adventista de São Paulo, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Clarentiano, cursista da segunda demanda do aperfeiçoamento Escola da Terra e professora da Prefeitura Municipal de Limeira.

² Graduada em Administração pela Instituto Superior de Ciências Aplicadas, graduada em Licenciatura Plena pela Faculdade Centro Paulista Ibitinga - FACEP, Cursista da Especialização em Educação do Campo e professora de Ed. Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Limeira.

³ Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas - ALIE/ISCA, graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR. Cursista da Especialização em Educação do Campo e Professora da Prefeitura Municipal de Limeira.

O trabalho aqui proposto vem mostrar a realidade em que as crianças, provenientes da área rural, do C.E.I.E.F. Professora Jamile Caram de Souza Dias estão inseridas, e a instituição que as atende.

Objetivamos nesse artigo mostrar a realidade dos estudantes recebidos pela instituição a partir de dados coletados pela escola durante a pandemia, para subsidiar o trabalho pedagógico a partir da compreensão da realidade dos alunos do campo. Antes o aluno proveniente do campo não era visto e nem compreendido como tal, haja vista que a possibilidade de ele ter uma condição de vida e moradia diversa em relação aos alunos da zona urbana não representava uma preocupação real.

Essa visão mudou a partir do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo Escola da Terra, durante uma das atividades propostas para o tempo comunidade, que nos abriu a possibilidade de pensar sobre o atendimento escolar das crianças provenientes do campo. Os dados encontrados mostram o modo de vida e as necessidades de alguns estudantes da comunidade rural atendidos pela Escola Jamile Caram de Souza Dias, que vem recebendo esses alunos com preocupação e afeto, e assim ajudando com que eles se sintam acolhidos pela nova comunidade urbana. Dessa forma, o presente texto está dividido em duas partes, sendo elas: a primeira, em que é feita a caracterização da unidade escolar e a apresentação de suas características físicas, assim como a da população atendida; e a segunda parte, em que é discutido o trabalho pedagógico realizado na unidade escolar, dando sempre ênfase na importância de uma educação escolar de qualidade para a população do campo.

Caracterização da Unidade Escolar

O Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Jamile Caram de Souza Dias está situado em um bairro na periferia da cidade de Limeira - SP. A escola foi inaugurada em 05 de dezembro de 2007, conforme decreto nº 301, de 03 de outubro de 2007, publicado no Jornal Oficial do Município em 06 de outubro de 2007. Entrou em atividade em janeiro de 2008,

atendendo alunos da Educação Infantil (creche e pré escola) e do Ensino Fundamental (primeiro ciclo).

Embora hoje a região seja classificada como área urbana, no início do loteamento ainda era considerada zona rural e pertencia à Fazenda Agrícola Santa Adélia, produtora de cana de açúcar. Por volta de 1997 a Fazenda ficou isolada entre os bairros que avançavam, e iniciou o processo de fragmentação das terras com o objetivo de criar um loteamento urbano. O bairro criado – Santa Adélia - é de fácil acesso a três importantes rodovias: Limeira-Piracicaba, Limeira-Iracemópolis e Rodovia dos Bandeirantes.

Em meados do ano de 2014 a escola passou a ser uma unidade vinculadora ou nucleada, incorporando a Escola Municipal Isaura Gaiza Penteado, que atendia os alunos na zona rural (Bairro Parronchi, Bairro Geada, Barra Verde e Graminha). Após reuniões entre a equipe gestora da época e membros da Secretaria de Educação, bem como a comunidade, houve um remanejamento dos alunos para que cada segmento fosse atendido em um prédio, evitando, assim, as salas multisseriadas e o fechamento por falta de discentes. Com o remanejamento, o prédio localizado na área rural (Isaura Gaiza) passou a atender os alunos da Educação Infantil (1^{as} e 2^{as} etapas), e os alunos do Ensino Fundamental passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile, na zona urbana.

Uma escola fica distante 2,4 km da outra e, com isso, houve a necessidade de transporte para os alunos da área urbana, que se deslocavam para a área rural, e também os da área rural, que eram transportados para a área urbana. Os alunos eram acomodados em ônibus fornecidos pela Prefeitura e parceiros (via licitação), e eram acompanhados pelos professores e/ou monitores durante o percurso. A Educação Infantil passou a ser atendida no horário integral, e o Ensino Fundamental (para os alunos que se deslocavam da zona rural para a zona urbana) também. No projeto de ensino para a Educação Integral os alunos do Ensino Fundamental eram atendidos pelo Programa Federal “Mais Educação” até as 15:00 horas, e, a partir desse horário, a escola disponibilizava monitores para realizar atividades extracurriculares.

Este modelo de trabalho durou de 2015 a 2016. No ano de 2017 todos os alunos foram matriculados na unidade escolar sede (C.E.I.E.F. Jamile), e a Escola Isaura passou a não mais atender alunos regulares, exceto no contraturno com o programa federal “Mais Educação”. Esta situação permaneceu nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2019, todos os discentes passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile. A unidade escolar Jamile possui um amplo e privilegiado local físico, disponibilizando aos professores e alunos um espaço adequado às necessidades educacionais da comunidade. Na instituição há várias salas de aula, salas de informática, bibliotecas, salas de arte, quadra poliesportiva, pátio coberto, parque, horta, estufa e pomar.

Devido à pandemia mundial causada pela COVID-19, de meados de abril de 2020 a julho de 2021, os alunos foram atendidos de maneira remota ou no ensino híbrido (opcional a seus responsáveis). No ano de 2022 conta 547 alunos matriculados, sendo 199 na Educação Infantil (creche e pré-escola) e 348 no Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo buscou descrever o perfil das famílias dos alunos provenientes do campo e que estudam no C.E.I.E.F. Professora Jamile Caram. Por essa pesquisa ter sido desenvolvida em período de pandemia, foi aplicado um questionário pelo *Google Forms* via grupo no aplicativo *Whatsapp*, com o objetivo de conhecer a realidade dos alunos da escola estudada.

Em relação às condições de vida dos alunos, a partir das informações coletadas através da pesquisa realizada com pais e estudantes, pudemos constatar que a maioria dos alunos provenientes da área rural são filhos de trabalhadores do campo e/ou filhos de proprietários de terras, em que 60% tem casa própria e 40% moram em casa cedida pelos patrões.

Foi possível constatar que 70% dos alunos entrevistados utilizam o transporte escolar oferecido pela prefeitura, e relatam ter o ponto de ônibus próximo à residência, considerando-se ainda que os pais acompanham os filhos no ponto até o embarque. De acordo com os dados, os outros 20% dos alunos utilizam veículo particular

e 10% vão a pé para a escola. Apesar dos números mostrarem que a maioria dos alunos utilizam transporte para ir a escola, 80% dos entrevistados disseram morar a menos de cinco quilômetros da Unidade Escolar.

Os alunos entrevistados chegam à escola em horários próximos ao início das aulas, que são 7:00 (período da manhã) e 12:30 (período da tarde). Ao chegarem, tomam o café, e no horário intermediário entre as aulas tem a refeição. Toda alimentação é acompanhada por um nutricionista da Prefeitura.

Os dados também apontam que 75% das famílias entrevistadas residem em área rural; 53,8% moram em casa própria; 51,5% possuem até 6 pessoas na residência; 50% moram até 5 km da escola; 76,9% utilizam o transporte escolar que passa próximo à residência; e 38,5% das famílias trabalham na agricultura. No período de aulas remotas, devido à pandemia, 53,9% dos entrevistados relataram ter dificuldades no uso das tecnologias.

Segundo pesquisa TIC Educação 2018, realizada pelo Comitê para Democratização da Informática (SOBRE..., [2022?]), a falta de estrutura enfrentada pela educação no meio rural do Brasil é um dos principais motivos do atraso no acesso às novas tecnologias. De acordo com a pesquisa, que analisou o uso das tecnologias de informação e comunicação em escolas do país, mais de 50% das escolas rurais não tem acesso à internet.

O acesso às tecnologias é facilitado na zona urbana, porém, apesar de ter mais acesso, os equipamentos tecnológicos ficam em função dos adultos, e a qualidade dos serviços prestados não supre as necessidades. Com a dificuldade acentuada pela localização da zona rural, os alunos, que também tem seus equipamentos geridos por adultos, ficam ainda mais segregados de recursos. Percebe-se que a falta dos instrumentos tecnológicos para o ambiente escolar, seja para pesquisas, vivências de mundo ou mesmo diversão, causa impacto negativo quando associado ao desempenho escolar.

Nota-se que a Educação não é valorizada pelo governo e nem pela sociedade, ficando mais grave quando se trata da Educação do Campo, constituídas de instituições em que faltam recursos físicos,

materiais necessários e formação para os docentes que atuam nesse segmento educacional. Com isso, a Educação do Campo apresenta condições precárias de desenvolvimento, descumprindo a legislação brasileira. Apesar de todos estes obstáculos, os professores, alunos e comunidade fazem da Educação do Campo uma vitória diária, lutando pelos seus ideais e garantindo uma educação transformadora.

Ainda segundo o Comitê para Democratização da Informática (SOBRE..., [2022?]), “estimular os filhos de produtores rurais a permanecerem no campo é um desafio que o país precisa superar investindo nas escolas rurais, oferecendo estrutura e acesso à internet”. Há acordo tácito de que educação de qualidade garante o progresso do país, entretanto, “enquanto o governo tratar com descaso as escolas rurais ou até mesmo pensar em fechá-las, o desenvolvimento no campo é prejudicado. E a economia também perde com isso”.

Organização do trabalho pedagógico

Ao pensar a organização do trabalho pedagógico na escola, faz-se necessário refletir essencialmente a respeito do papel específico dessa instituição. De acordo com Saviani, (1984, p. 14), a escola é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, sendo, portanto, função da escola propiciar a aquisição do saber elaborado, assim como o acesso aos instrumentos desse saber, tendo como conteúdo fundamental ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e sociais.

Sendo assim, a escola deve organizar o seu currículo de modo a refletir os interesses e necessidades formativas de seus alunos, e promover a formação cultural e científica, além de contribuir para a formação do senso crítico de seus alunos e para a educação humana. O conhecimento e a formação das capacidades intelectuais são essenciais para a promoção de uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, a avaliação adquire especial relevância uma vez que não pode constituir-se unicamente de formas de verificação do que o aluno aprendeu, mas como parâmetro de avaliação do trabalho do próprio professor, a fim de intervir no processo de ensino e aprendizagem no momento em que ele está ocorrendo.

As práticas avaliativas, partindo dos pressupostos calcados na Pedagogia Histórico Crítica, têm o objetivo de realizar a verificação da aprendizagem do aluno e, também, de verificar quais ações precisam ser replanejadas para que a aprendizagem se efetive. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por um único instrumento, e também não pode ocorrer somente após se ter concluído um período letivo (bimestre, semestre etc), mas é um processo, sem o qual se compromete a qualidade do ensino.

Nessa unidade escolar, os projetos pedagógicos foram desenvolvidos com a participação de todos os alunos, professores, gestores e demais funcionários, de forma que cada ano de escolaridade desenvolveu um segmento das metas, no intuito de conseguir a certificação de *Educação Ambiental – escola Verde-azul*, sob coordenação da Secretaria Municipal da Educação de Limeira. Dessa maneira, desenvolvemos os projetos “Jardim Florido”, “Mãos na Terra: horta escolar”, “Sabor Pomar – preservação e sustentabilidade”, “Plantando Batata com Ciência” e “Catadores de papel”, todos vinculados à educação ambiental e à mudança de hábitos alimentares.

Devido à necessidade de conscientizar e alertar nossos alunos acerca das ações nocivas do homem, contrárias à preservação do meio ambiente, as quais, por consequência, afetam significativamente nossa qualidade de vida, decidimos realizar um projeto de educação ambiental que garantisse aos alunos do maternal II ao 5º ano a participação nas etapas do trabalho, vivenciando em cada ano de escolaridade um tipo de ação voltada para o desenvolvimento de atitudes sensíveis e responsáveis em relação à natureza e à aquisição de hábitos alimentares compatíveis com a promoção da saúde, uma vez que a má

alimentação no Brasil tem se elevado ao crescente número de pessoas obesas, inclusive crianças.

O desenvolvimento de ações concretas propiciou aos alunos um contato direto com o ambiente natural, tornando-os ecologicamente instruídos e, portanto, capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. A conscientização e a prática do ato de preservar esteve também inteiramente relacionada com a sensibilidade e o amor das crianças pelo meio ambiente, sentimentos que puderam ser desenvolvidos pelo contato contínuo com a natureza.

Além da sensibilização pela preservação ambiental, a escola também promoveu aos alunos, por meio do desenvolvimento desses projetos, o conhecimento a respeito da importância da boa alimentação para um crescimento saudável, bem como a oportunidade de melhorar os hábitos alimentares.

No projeto “Jardim florido”, desenvolvido com alunos da educação infantil, proporcionamos rodas de conversa, levantamento dos conhecimentos prévios, observação dos espaços do entorno e externos da escola, pesquisa das plantas mais adequadas aos espaços existentes na instituição, preparação do solo, plantio de mudas, ações de cuidados e observação do desenvolvimento das plantas. Como produto final tivemos a transformação no ambiente externo da escola, de maneira que as crianças podem agora tê-lo como um local bonito e agradável, com necessidade de cuidados para sua preservação.

No projeto “Mãos na terra: Horta escolar”, desenvolvido com alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, proporcionamos uma vivência concreta e prazerosa do estudo das plantas por meio do cultivo de uma horta orgânica na escola, desenvolvendo o hábito da alimentação saudável e equilibrada no dia a dia, além da consciência e sensibilização ambiental e das relações de sustentabilidade para a manutenção da vida. Como produto final tivemos a apropriação dos conhecimentos trabalhados no cultivo de horta orgânica, mudanças de hábitos na alimentação e de valores e atitudes em relação ao meio ambiente.

No projeto “Sabor Pomar – Preservação e Sustentabilidade”, desenvolvido com alunos do 4º ano do ensino fundamental, proporcionamos aos alunos a experiência de acompanhar o crescimento/desenvolvimento de árvores frutíferas, plantadas por eles, e de saborear seus frutos, dando continuidade ao desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis e do senso de responsabilidade social e ambiental, uma vez que as questões ambientais estão intrinsecamente ligadas à preservação das árvores. Como produto final tivemos a transformação no ambiente externo da escola, de maneira que os alunos possam tê-lo como referência de preservação do meio ambiente, além da mudança de hábitos alimentares.

No projeto “Plantando Batata com Ciência”, desenvolvido com alunos do 5º ano do ensino fundamental, proporcionamos palestras com o engenheiro agrônomo virologista Dr. José Alberto Caram de Souza Dias sobre o desenvolvimento das batatas. Os alunos colocaram em prática a ciência de cultivar na própria escola, utilizando a técnica que aproveita os brotos a fim de produzir batatas-sementes (mini tubérculos) e de reduzir os riscos de viroses nas batatas, uma vez que esse tipo de produção é de alta sanidade. Como produto final, os alunos puderam saborear a produção de batatas e identificar plantas doentes e saudáveis, bem como a valorização da saúde e a consciência de que as plantas do jardim de casa podem ter doenças que os insetos transmissores podem levar e disseminar nas lavouras, causando prejuízo econômico para a agricultura.

No projeto “Catadores de papel” desenvolvidos com todos os alunos da educação infantil e ensino fundamental, conscientizamos os educandos de que o papel usado em nossa unidade escolar é um material com grande poder de reaproveitamento, e que, ao darmos um destino adequado a ele, diminuiremos o volume de lixo, protegendo o meio ambiente, acarretando bons resultados econômicos, sociais, ecológicos e de economia de recursos naturais. Como produto final, desenvolvemos em nossos alunos o hábito de separar o lixo reciclável do lixo orgânico.

Conclusão

Diante de todos os estudos, chegamos à conclusão de que, apesar dos alunos da Unidade Escolar serem bem assistidos, ainda tem muito que ser feito pela Educação do Campo e para o campo, mesmo sabendo que atualmente as discussões sobre o assunto aumentam gradativamente, despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores e estudiosos diversos e fazendo assim com que o assunto seja colocado no centro de muitos estudos. A educação que é oferecida aos povos do campo muitas vezes é tratada com um total descaso, pois é vista por muitos como uma educação desnecessária, e aí é tratada de qualquer jeito, como se eles fossem diferentes, como se fossem pessoas inferiores, ou como não sendo dignas a receber o mesmo aprendizado dos alunos da área urbana.

Ressaltamos a importância da formação continuada dos profissionais da educação, pois esses são essenciais para o processo de mudança de concepção e abertura da mentalidade da comunidade para a importância de uma educação igualitária para todos. Assim, o curso “Escola da Terra” vem ao encontro de uma demanda latente da equipe pedagógica, a fim de se embasarem sobre os assuntos e políticas públicas voltadas para a educação do campo. Através das aulas e materiais disponibilizados para os cursistas, pudemos nos apropriar e aprofundar quanto à temática, além de terem sido importantes os momentos de discussão, mesmo que virtualmente, em que pudemos experienciar, através do outro, como se dá o trabalho em outras regiões do Brasil e dentro do nosso próprio município.

Referências

EMBRAPA. **Página inicial**. In: EMBRAPA, [2022?]. Disponível em: www.embrapa.br. Acesso em 14 set. 2022.

EZEPELETA, Justa. A Escola: Relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, V.7, M.2, PP. 131-147, Jul/Dez, 2007.

LIMEIRA, **Projeto Político Pedagógico** do C.E.I.E.F. Professora Jamile Caram de Souza Dias.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOBRE o CPDI. *In*: CPDI, [2022?]. Disponível: <https://cpdi.org.br/sobre-cpdi/>. Acesso em: 14 set. 2022.

A LEITURA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO LEITORA: uma proposta metodológica intra e extra escolar

Elaine Cristina da Silva Lorenceto¹
Paula Trambaiole Lima²

1. Introdução

Este trabalho traz algumas reflexões relacionadas à educação do campo, mais especificamente sobre uma escola rural localizada no município de Bragança Paulista - SP. A ideia é identificar alguns aspectos dessa prática educacional que, de maneira geral, deveria valorizar a formação humana das comunidades do campo, além de refletir sobre a formação dos professores, a infraestrutura adequada nas escolas, o contexto pós-pandêmico, as desigualdades, fragilidades e conquistas dessa população, bem como propor um projeto de leitura para atender às demandas dessas localidades.

O conceito de educação do campo surgiu das diversas iniciativas de movimentos populares oriundos do campo que, ao sentirem na pele a necessidade de valorização e manutenção das escolas rurais, bem como de políticas públicas mais específicas para suas comunidades, começaram a pressionar o Estado, clamando por assistência e uma educação de qualidade, voltada para as características, necessidades e valores dessas populações.

As diversas desigualdades presentes entre campo e cidade, aliadas às destoantes distribuições de terras e à alta atratividade para

¹ Licenciatura em pedagogia. Prefeitura Municipal de Bragança Paulista. professora Educação Infantil.

² Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Prefeitura Municipal de Bragança Paulista. Professora do Ensino Fundamental.

o trabalho nas cidades grandes, culminaram no fechamento de milhares de escolas do campo, com o argumento de que o número de alunos não justificava a manutenção e continuidade das escolas.

De acordo com o censo escolar de 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia mais de 85 mil escolas rurais públicas no Brasil, e em dez anos esse número caiu para 56 mil escolas. Porém, esse número pode ser ainda maior segundo dados da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pois, de acordo com esse levantamento, entre 2002 e 2017 já haviam registrado o fechamento de 38 mil escolas (MOREIRA, 2019). Tais condutas nos levam a questionar: estaria o campo se “esvaziando”? A comunidade do campo não necessita de qualidade nos estudos por trabalharem com a mão na terra?

Diante de tais questionamentos, podemos ressaltar que o estudo histórico-crítico da educação do campo está vinculado às diversas lutas pelo reconhecimento e efetivação dos direitos sociais, assim como à evidente desigualdade social desses povos.

Como escreve Wanderley (2000, p. 102), no campo as desigualdades são alarmantes e envolvem diversas categorias:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades: indígena, negra e feminina, já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas.

Como forma de minimizar tais desigualdades é que o projeto “A Leitura como Ferramenta na Formação Leitora Campesina” objetiva a curto, médio e longo prazo formar leitores, buscando, de maneira continuada, aumentar os índices qualitativos e quantitativos nas faixas etárias; incentivar feiras literárias por contação de histórias, prosas e apresentação de projetos de leituras; propor grupos de troca de leitura entre a comunidade; fomentar o empréstimo de livros a toda comunidade; estimular a criação de projetos de leitura pelos professores e incentivar feiras de trocas

literárias, entre outras propostas que possam surgir nas diferentes comunidades campesinas.

Quem nasce em uma família de pais leitores, sendo apresentado ao livro por bons professores, que experimenta o prazer de uma leitura e o deleite estético de um belo texto, sabe a importância da leitura para a plena realização da nossa humanidade. O ambiente familiar é, de fato, o lugar por excelência para a formação de novos leitores. Depois da família vem a escola e, junto a ela, a necessidade de professores comprometidos, que abram as portas para o mundo encantado da leitura e que fomentem esse hábito em seus alunos, despertando a curiosidade intelectual desde a mais tenra idade, valorizando o livro como um tesouro. O terceiro ambiente para o desenvolvimento do indivíduo leitor é a biblioteca, que é um suporte que deve ser acessível a todos para ampliar o contato com os livros.

Para encaminhar esse trabalho elaboramos um breve contexto abrangendo a proficiência leitora no município de Bragança Paulista; um panorama das bibliotecas escolares (especialmente aquelas localizadas em áreas rurais); a idealização do projeto de leitura no campo; bem como as possíveis ações envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local na conquista do sucesso desse projeto.

2. A realidade leitora na atualidade

Uma realidade que atinge tanto a educação rural quanto a urbana, mesmo antes da pandemia, mas que agora desvelou-se com muita dureza, foi em relação ao índice da proficiência leitora. Infelizmente, esse quadro não se difere na Escola Municipal Rural Professora Elena Moreto de Camargo Miranda, localizada na Zona Norte, bairro Araras dos Mori, no município de Bragança Paulista, sendo uma entre as dezoito escolas rurais do município em questão, a qual direcionamos esse trabalho.

2.1 Dados sobre a Leitura no Município

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, o município atingiu a meta de 6,62 pontos. A média de proficiência em português foi 224,29. Embora 6,3 fosse a meta municipal, mesmo com um crescente aumento do índice desde 2010, temos muito a avançar, pois com as aulas remotas e o número de evasão escolar devido à pandemia, esse índice poderá ter um resultado diminuído nos próximos anos.

O município, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, vem levantando dados para apurar o resultado desse índice através de avaliações internas. O número de evasão tem dificultado esse trabalho, embora no mês de novembro de 2021, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), 97% dos alunos do Ensino Fundamental I retornaram para a escola. Agora cabe uma ação entre Secretaria Municipal de Educação, escolas e comunidade para elaborar e colocar em prática ações de planejamento e projetos, com o objetivo de resgatar a competência leitora tão essencial na formação dos alunos.

Para o enfrentamento dessa problemática, a SME vem se mobilizando por meio de projetos como “Minha Primeira Biblioteca” e “Baú da Turma da Mônica”. O primeiro foi lançado no ano passado, em meio à pandemia, com intuito de aprimorar o hábito da leitura e estimular o aprendizado das crianças. O respectivo material é um kit composto por sacolas personalizadas contendo quatro livros de leitura que foram distribuídos aos alunos da Rede Municipal de Ensino. Na primeira edição, em 2020, foram entregues mais de 30 mil livros paradidáticos à cerca de 12 mil alunos da educação básica (Infantil IV, V e Ensino Fundamental). Na edição de 2021, foram distribuídos 53.600 livros para 13.400 alunos, do Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Já o projeto “Baú da Turma da Mônica” tem por objetivo o aprimoramento da competência leitora através do acervo com 95 livros de histórias, e do desenvolvimento da arte das histórias

contadas em teatro de fantoche, uma vez que o baú se transforma em um pequeno palco para essas apresentações.

Para consolidar a formação de leitores proficientes, garantindo a apreciação literária e não apenas como uma ação prazerosa, mas coadjuvante ao processo de ensino e aprendizagem, a Prefeitura de Bragança Paulista lançou, no mês de setembro de 2022, o projeto “Da Leitura De Mundo, Para O Mundo Da Leitura”.

A intencionalidade desse projeto é desenvolver no município um conjunto de ações pedagógicas articuladas e bem-organizadas em prol do incentivo à leitura e formação de leitores, desde a creche, com os bebês, até o Infantil V, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento que terá continuidade no Ensino Fundamental, abrindo assim, um leque de atividades e oportunidades, envolvendo educadores, alunos e familiares.

2.2 A Biblioteca Escolar

Em visita à unidade escolar em estudo, observamos que a instituição, embora tenha um considerável acervo literário, não dispõe de espaço apropriado para uma sala de leitura, e os livros e acervos pedagógicos ficam em estantes no pátio interno, dividindo espaço com as mesas e bancos onde a merenda é servida.

Para as propostas de leituras, os professores precisam escolher os títulos que serão utilizados e levar para a classe ou para outros espaços externos disponíveis. Na sala de aula as professoras também têm uma caixa itinerante, em que acomodam os livros para uso e exploração diária dos estudantes. Observa-se que não há um espaço acolhedor e apropriado para o envolvimento dos alunos em propostas significativas de leitura, o que não quer dizer que as professoras não as proponham.

Há muitos desafios a se vencer, e um deles é a formação contínua de professores que, entre outros propósitos, almeja despertar nos docentes o gosto e o hábito pela leitura, de tal maneira que também sejam leitores habituais e referências leitoras,

afinal, um bom leitor tem o dom de motivar outros, ainda mais quando o incentivo começa desde a primeiríssima infância.

Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o interesse da criança pela leitura só será despertado se os textos apresentados tiverem relação com a realidade vivida por ela (FREIRE, 1989, p. 13). Dessa forma, a formação de futuros leitores e produtores de textos se dará no equilíbrio de experiências em que as crianças possam ler e escutar histórias que façam sentido para elas. A leitura de mundo que se espera ser oferecida aos alunos é uma ampliação de suas referências culturais, de maneira que sejam capazes de dar continuidade à leitura da palavra e de outras linguagens.

Não podemos pensar em desenvolvimento social sem trabalharmos a dimensão estratégica da cultura e o direito ao livro e à leitura como direitos básicos de cidadania e de formação. Podemos dizer, com isso, que um país se faz com cidadãos leitores, capazes de compreender seus problemas, desafios, soluções e alternativas para a construção de uma nação justa, sustentável e democrática. Nesse campo, a cultura e a educação assumem papel estratégico na formulação e execução das políticas públicas fundadas no acesso ao livro e na formação de leitores como ações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento.

2.3 Projeto: A leitura como ferramenta na formação leitora

Sabemos que a leitura é fundamental para a plena realização da nossa condição humana e da nossa capacidade de entender o mundo. É também condicionante para a promoção de valores democráticos, porque é base para uma cultura do discernimento e do diálogo, tanto individual como coletivo. Quem lê aumenta seu repertório de atuação sobre o mundo à sua volta e, naturalmente, uma sociedade leitora amplia suas possibilidades de qualificar as relações humanas e resolver os problemas cada vez mais complexos que a elas se apresentam.

Por isso, a prática leitora é fundamental para a promoção da nossa diversidade cultural. A leitura certamente qualifica a relação do indivíduo com os outros indivíduos, com a saúde, com a televisão e o computador, com a cidade e com o meio ambiente, com a política e com a economia, constituindo-se como uma base sólida para o desenvolvimento de uma cultura de discernimento e de diálogo, e para a construção de um ambiente social qualificado, participativo, pacífico e democrático. É o que esperamos do Brasil que estamos construindo, tendo a cultura como importante fator de seu desenvolvimento (PNLL, 2010, p. 05).

Portanto, é preciso desenvolver o gosto pela leitura desde a infância, e nosso foco é estimular crianças, jovens, adultos e idosos a participar dessa viagem imaginativa proveniente da leitura. Sabemos que essa responsabilidade não é exclusiva da comunidade escolar e que deve ser compartilhada com todas as famílias e comunidade local.

Pensando nessa ação conjunta, se faz necessário estabelecer entre escola e comunidade ações que incentivem o desenvolvimento da leitura, em que projetos literários comunitários ultrapassem os muros da escola e alcancem além dos alunos, atendendo também ao entorno e oportunizando que todos tenham acesso aos livros e outros portadores que vão de encontro à realidade e interesse daquela comunidade. É preciso também que os professores tenham formação continuada para planejar e conduzir boas situações de aprendizagem, propiciando o aprendizado da escrita e da leitura, e ainda disponibilizando os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno.

É dever do poder público oferecer acervo literário para as bibliotecas das escolas, mas apenas essa iniciativa não trará o resultado esperado se os livros ficarem depositados nas prateleiras das bibliotecas. A leitura não pode ser uma obrigação, o livro precisa ser apresentado como algo prazeroso, vivo, que enriqueça os que se relacionam com ele. Precisamos ampliar, levar e garantir o acesso ao livro e à leitura para todas as crianças e para as famílias. Por isso que investir na implantação de uma biblioteca de uso

comunitário, onde possam acontecer empréstimos além da comunidade escolar, será um ganho para todos da localidade.

A luta pela qualidade e equidade indica que temos um rumo a seguir, metas a alcançar, desafios a vencer. A leitura tem papel central em todas as dimensões, uma vez que é pela leitura que se desenvolvem habilidades que favorecem o aprendizado em todas as áreas do conhecimento; pela leitura motiva-se o estudante a seguir aprendendo, permanecendo na escola e alcançando melhores resultados nela; e, não menos importante, a leitura nos conduz a compreender melhor a diversidade da sociedade brasileira e a nos tornamos mais capazes de admirar, valorizar e promover nossa riqueza cultural.

O ato de ler é a porta de acesso para o conhecimento, porém já se sabe que, para que o hábito da leitura se estabeleça, as crianças necessitam, além de estar em contato com bons livros, participar de situações bem planejadas e significativas de aprendizagem, com práticas eficazes que envolvam o trabalho com a linguagem.

A competência leitora e escritora, por sua vez, possibilitam que o sujeito possa agir na sociedade, exercendo plenamente sua cidadania. Trata-se de um código, um sistema de representação que, uma vez compreendido, nos dá acesso a riquezas ainda maiores.

As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana (Ciência, Arte e Vida), que precisam ser integradas numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens etc., apresentando-as o mundo ficcional e não ficcional.

Formada por vários gêneros, constituídos de distintas espécies literárias, a literatura tem em seus textos de tradição oral os acalantos, as cantigas de roda e os contos populares como os primeiros textos literários com os quais as crianças têm contato, uma vez que fazem parte do folclore e surgiram de um aprendizado informal da vivência em sociedade (TUSSI; ROSSING, 2008).

A construção de sentidos do fazer literário com crianças ainda não leitoras precisa resultar não apenas do ato de contar ou de ler

oralmente palavras e imagens feito histórias, mas relacionar o que se lê com o conhecimento que se tem sobre o que se lê, do que se conta, com o repertório sobre o que se narra contando, a fim de criar a interlocução entre a palavra da vida cotidiana das crianças com as palavras da arte estética-literária, tão emancipadora quanto humanizadora (GIROTTI; SOUZA, 2016).

Conhecer e compreender a literatura como a porta de entrada para o conhecimento de mundo é ser capaz de compreender, fruir e apreciar as diferentes manifestações artísticas, sendo, sem dúvida, uma das soluções para a banalização da violência e para o fortalecimento de uma sociedade humanizada e comprometida com o bem comum. Durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. Certamente esses conceitos são difíceis, porém, as histórias ajudam a compreendê-los. Fornecem elementos para ampliação do seu conhecimento literário, social-histórico e cultural.

Trabalhar com leitura significa trabalhar com conteúdos voltados às capacidades e procedimentos leitores. Os comportamentos leitores são atitudes relacionadas ao ato de ler, como: usar critérios e escolha de livros; comentar sobre o que está lendo; antecipar o que se está escrito; ler trechos de textos de que mais gostou para os colegas; relacionar o que leu com experiências vividas; recomendar leituras que gostou; e comparar o que leu com outras obras do mesmo autor, de outros autores ou gêneros.

Muitas vezes, os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam à criança refletir sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente, temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. Assim ao propor uma leitura ao grupo, o professor deve sempre dar um sentido ao que estão fazendo, para que entendam porque estão realizando aquela leitura e o que estão buscando com ela (FONSECA, 2012, p. 29).

2.4 Ações na comunidade escolar

O professor de Educação Infantil tem um papel importante nessa fase da vida da criança em relação aos seus primeiros contatos com a leitura e a formação de hábitos leitores. O docente tem uma grande responsabilidade e precisa se preparar com compromisso e profissionalismo. Se a criança observa que a leitura aparece com regularidade na rotina da escola e em práticas sociais, aprende que é algo importante. Pensando nisso, a leitura precisa ocupar momentos de destaque na rotina, garantindo que todos possam usufruí-la.

Quadro 1 - Sugestões de ações para serem desenvolvidas na escola.

ATIVIDADES PERMANENTES	SEQUENCIAS DIDÁTICAS	PROJETOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitura Diária - Leitura em voz alta, com textos de diferentes gêneros (narrar, relatar, expor, argumentar, instruir). • Pasta de leitura (Semanal) - Empréstimo de livros da biblioteca. - Caderno de músicas e textos poéticos. • Mar de histórias (Quinzenal) Um tecido grande estendido no chão, e nele são colocados os livros de diferentes gêneros. A intenção é a exploração e socialização de diferentes títulos e histórias, espaço para conversas sobre as leituras de cada um e 	<p>Sequência de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o professor avalia como importantes e necessários para a aprendizagem do seu grupo.</p> <p>Nelas podemos contar com atividades coletivas, em pequenos grupos ou individuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos Clássicos; • Histórias de animais; • Histórias de repetição ou acumulação; • Livro-Álbum (Como ler o que não está escrito?); • Indicação Literária. <p>*Duração limitada de algumas semanas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os projetos didáticos têm propósitos sociais muito claros, que surgiram e foram instituídos pelo grupo; - Tem um produto final com uma função comunicativa. Ex. Escrever uma carta, gravar de um CD, apresentar um sarau; - Podem envolver mais de uma área de conhecimento; - As crianças participam das tomadas de decisões; - Possuem etapas bem planejadas; - Duração variável, de acordo com os objetivos e envolvimento dos alunos.

construção do comportamento leitor.		
AVALIAÇÃO DO PROJETO DURANTE O PROCESSO	Os envolvidos deverão avaliar o projeto por meio de Formulário <i>Google</i> , a fim de considerar as ações propostas e sugerir e opinar, orientando para os devidos ajustes e novos direcionamentos do projeto.	
PRODUTO FINAL	Finalizar com a apresentação no Sarau Literário. (dramatização, coral, recital).	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

2.5 Ações na comunidade do entorno

Sendo um dos objetivos do projeto promover a busca por um “espaço leitura” para a socialização de livros na comunidade, é interessante considerar a frequência de uso do espaço e as atividades que serão desenvolvidas nele. Para isso será necessário: identificar um espaço e um responsável (ambos fora da escola) para que, em finais de semana, fiquem disponíveis livros, revistas, gibis, jornais e demais portadores de interesse local; conquistar junto à comunidade escolar e fora dela exemplares literários e demais portadores para empréstimos; elaborar uma lista identificando o acervo (catalogação), com suas respectivas fichas para os empréstimos; promover encontros de trocas de livros, feiras literárias e rodas de conversas, entre outros eventos ou atividades, que fortaleçam os objetivos do projeto; e sugerir a abertura de um grupo no *WhatsApp* para troca de informações e fácil acesso ao catálogo literário do acervo.

Após identificar o “espaço leitura” da comunidade, organizar a logística de uso, manutenção e organização, colocando em funcionamento as práticas leitoras. Uma forma de incentivar e compartilhar os avanços e sensações vivenciadas com tais práticas seria definir, coletivamente, uma data para que a escola, junto com a comunidade, pudesse organizar feiras literárias com apresentações culturais, envolvendo o que foi experienciado como

forma de valorizar e celebrar a participação e os avanços da comunidade campesina.

3. Conclusão/considerações finais

Paulo Freire, pensador brasileiro, afirma que antes de ler a palavra, a criança lê o mundo através de gestos, olhares, expressões faciais, cheiros, tatos e olfatos. Como qualquer leitura é uma produção de sentido, as crianças procuram criar sentidos para o mundo que as rodeiam. É no contato com "outro" e com o "mundo" que a criança constrói símbolos, inicialmente muito singulares e próprios, até chegarem na construção de significados compartilhados socialmente.

Sendo assim, faz-se necessário e urgente transformar práticas tradicionais em propostas mais interessantes e inteligentes, que permitam à criança a construção de seu conhecimento de uma forma mais participativa e enriquecedora. Aprender a ler significa atribuir sentido ao mundo por intermédio da leitura, e não apenas decifrar códigos, ainda que a decodificação seja necessária – e esse processo deve ser iniciado o quanto antes na vida dos indivíduos.

Ao longo do desenvolvimento da sociedade, com o passar do tempo e com a implementação de novas políticas, novas oportunidades podem e devem surgir para a comunidade camponesa. E, para dar continuidade a essas e outras reflexões que instiguem conhecimentos complexos relacionados à realidade rural, alguns questionamentos podem direcionar a sequência temática, entre eles: como as novas tecnologias da comunicação podem interferir nas populações do campo? Quais as intervenções da tecnologia no comportamento leitor campesino? Quais as possibilidades de promover formação específica para essa população? Como agir com o crescimento populacional e sua relação com as pequenas propriedades? Estaria o campo sendo abandonado? Quais as chances das comunidades rurais se extinguirem? Há propostas para a efetivação e ampliação das

escolas do campo? Que outros projetos podem surgir para fortalecer e valorizar a identidade camponesa?

Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Disponível em: 27/08/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BASSO, J. D. B.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores/Navegando, 2016. p. 305.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. Coleção InterAções.

PLANO Nacional do Livro e Leitura. Publicação do Caderno do PNLL. Edição Atualizada 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/PNLL.pdf>. Acesso em: 27 ago 2021.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Práticas de Leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores**. Literatura e Educação Infantil. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2010**. Brasília: MEC, 2011.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, A. **Como funcionam as escolas do campo** que estão na mira do governo Bolsonaro. *In*: BRASIL DE FATO, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília: FNDE, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 10, de 10 de março de 2011 (Revogada)**: Altera a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília: FNDE, 2011.

SANTOS, M. C. dos; NETO, J. L. dos S. (Org.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 321.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TUSSI, R. C.; ROSSING, T. M. K. Leitura na infância: uma intervenção precoce. *In*: AGUIAR, V. T. de (Coord.). **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infanto-Juvenil** Rio Grande do Sul: EdiPUCRS, 2008. p. 1-7.

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. *In*: CASTEL, R.; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M.

Desigualdade e a questão social 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

REFLEXÕES SOBRE UMA ESCOLA DO CAMPO: espaço, sujeitos e organização do ensino

Cristiane Jacob¹

Luciane Polido²

Maria Fernanda Aguiar³

Introdução

As escolas do campo precisam ter suas identidades e características preservadas e respeitadas. Há de se conhecer e valorizar os saberes dos estudantes e dos demais indivíduos que constituem a comunidade escolar desse contexto.

Nesse sentido, a luta pela Educação do Campo no Brasil é longa e constante, porém ainda se faz necessário debater esse tema para que se alcance uma educação de qualidade direcionada à realidade do campo. De acordo com Barros e Lihtnov (2016), “a escola do campo possui um papel fundamental atuando como uma das principais formas de se manter os estudantes rurais no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos”.

Como resultado do movimento de educação do campo, através das experiências de formação humana desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação, surge, desse modo, a concepção de escola do campo. A iniciativa nasce, portanto, das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo. É uma outra possibilidade, considerando uma

¹ Licenciatura Plena em Biologia na Universidade Teresa D'Ávila. Vinculação institucional: Prefeitura Municipal de Guaratinguetá, cargo: professora.

² Licenciatura em Letras. Vinculação institucional: Espaço SonhArte, cargo: diretora.

³ Licenciatura em Educação Física. Vinculação institucional: Prefeitura Municipal de Guaratinguetá, cargo: professora

perspectiva que vai de encontro com as concepções de escola e de projeto de educação propostas pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 11), a educação do campo “nasce de um olhar para o campo”. Assim, desde a sua constituição permeiam considerações que vão desde as políticas públicas implementadas em um processo, até à importância da área e da proposta educacional. Por muito tempo a sociedade viu o país como um lugar de atraso, de inferioridade, que não exigia nenhuma “instrução”. Isso consolidou uma projeção imaginária do espaço urbano como única perspectiva de progresso econômico, uma ideia básica do processo de modernização agrícola implantado no Brasil, e um modelo para a educação como um todo.

O artigo apresenta, como objetivo, um compilado de informações obtidas através da reunião de alguns trabalhos desenvolvidos no curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos. O objeto de estudo foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Antonio da Cruz Payão, na região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A abordagem conta com a contextualização da escola, bairro, professores e alunos, bem como com a apresentação da realidade escolar e com a elaboração de sugestões de um plano de ação visando melhorar alguns pontos peculiares, que devem ser considerados ao se pensar em educação no campo.

A comunidade escolar: passado e presente

A E.M.E.I.E.F. Professor Antônio da Cruz Payão foi criada em janeiro de 1976, com a denominação E.E.P.G. Professor Antônio da Cruz Payão. Ao longo do tempo recebeu outras denominações, como Grupo Escolar Professora Guilhermina P. Faria, E.E.P.G. Agrupada do Bairro da Rocinha e dessa para E.E.P.G. Professor Antônio da Cruz Payão. Em 1987 e 2013 foi desvinculada da E.M.E.F. Professor Zezé Figueiredo e da E.M.E.F. Professora Luzia de Castro Mittidieri. Já então denominada E.M.E.F. Professor Antônio da Cruz Payão, a

instituição passou a atender também a Educação Infantil, recebendo a denominação de E.M.E.I.E.F. Professor Antônio da Cruz Payão. Em 2018, por fim, a Escola Payão começou a atender, também, as séries finais do Ensino Fundamental.

Além da escola, no bairro, há uma Unidade Básica de Saúde, uma igreja católica e seis igrejas evangélicas. Por se tratar de uma região montanhosa, possui hotéis fazenda, pesqueiros e restaurantes, explorando, assim, o turismo ecológico.

Como principais atividades ligadas à economia, a produção predominante é a silvicultura, sendo o eucalipto a cultura predominante na paisagem. A pecuária também se faz presente nessa região, sendo a sua principal destinação a criação de gado leiteiro. Dessa forma, além do eucalipto, os campos para pastagem predominam no cenário da comunidade.

Em relação à preservação ambiental, constatou-se que há ações ligadas à preservação e recuperação de nascentes, além de algumas matas preservadas. Observou-se, no entanto, devido ao uso excessivo do solo para a produção do eucalipto e da pecuária, que há muitos pontos de erosão nos morros, principalmente em seu eixo localizado junto à SP 171.

A escola fica a aproximadamente 2 km do centro do bairro. A região em que a escola está localizada é na divisa entre três municípios, e os estudantes atendidos não são apenas do bairro Rocinha, uma vez que a maioria vem de bairros diferentes, sendo até mesmo de outras cidades vizinhas, como Lorena, Lagoinha e Cunha.

Os integrantes da comunidade possuem funções diversificadas, contando com alguns pais de alunos que são caseiros nas fazendas em outros bairros e algumas mães que se deslocam para trabalhar de doméstica, mas os moradores mais próximos da escola se deslocam até o centro da cidade de Guaratinguetá para trabalhar. Há, ainda, alguns que trabalham no bairro, em comércios locais, posto de saúde etc. Nas fazendas, o que é produzido é consumido pelos proprietários ou pelo caseiro e suas famílias, ou seja, não são grandes plantações para movimentar a economia e ser fonte de renda da família.

Há algum tempo, o bairro tinha uma cooperativa de laticínios que era forte na região, mas atualmente o foco é para outros insumos, como ração e medicamentos para animais. A atividade produtiva predominante no bairro é o leite, recolhido por uma cooperativa localizada em outro bairro.

Em relação à distância entre a casa dos alunos e a escola, um motorista conversou com as autoras e explicou sobre sua rota, que tem 17 km, chamada Berro D'Água, em que as estradas são de terra, e, quando chove, o acesso fica bem dificultado. A maioria dos alunos chega à escola por meio do transporte escolar. As crianças pegam a condução em pontos próximos às suas casas, e há alguns casos em que o aluno mora um pouco mais distante, mas os responsáveis acompanham até o ponto. Sobre o horário, o motorista relatou que a primeira criança entra na van às 6:10. Essas crianças acordam por volta das 5:00, embora tenha casos de alunos que ajudam os pais com a retirada de leite antes mesmo de irem para a escola. Para o período da manhã, os estudantes saem às 12:00 para almoço e aguardam o transporte até às 12:20. As últimas crianças a serem entregues são deixadas no ponto por volta de 13:10. Devido ao contexto da pandemia de COVID-19, os motoristas chegam a fazer até três viagens por rota, aumentando o tempo de alguns alunos até chegarem em casa.

Com o início da pandemia e do atendimento remoto houve uma pesquisa sobre o acesso dos alunos, de forma que foram criados grupos virtuais para contato e utilizadas várias plataformas para que o desenvolvimento escolar não fosse tão prejudicado. O acesso à internet acontece por meio de rede *wi-fi*, e, já que poucos têm computadores, foi através de aparelhos celulares. As redes de telefone também não oferecem ampla cobertura nas áreas em que os alunos vivem, resultando em um sinal fraco.

A escola possui 8 salas de aula, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala da secretaria, uma sala dos professores, uma brinquedoteca, uma biblioteca, uma sala de recursos para Atendimento Escolar Especializado e, ainda, uma cozinha. Conta atualmente com 290 alunos entre educação infantil e fundamental.

É importante salientar que, em 2012, essa unidade escolar ingressou no Programa Escola Ativa do Campo. Essa inserção faz-se cumprir as Leis nº 9.394/96 (LDBEN), nº 9.424/96 e nº 10.172/01, que aprovam o Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CEB 36/2001.

Pode-se concluir que essa unidade escolar deve atender aos princípios expressos no artigo 2º desse mesmo parecer. As Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Quando se é tratado de discursos como “por uma Educação do Campo”, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.

Isso quer dizer que as necessidades singulares de cada localização, bem como o respeito à pluralidade cultural, devem ser olhadas profundamente e de forma humanizada, para que os estudantes do campo possam ter acesso à educação formativa, significativa e de qualidade.

Professores e alunos

As professoras envolvidas nesse relato são Cristiane da Silva Jacob, graduada em Licenciatura em Biologia, terminando o curso de Pedagogia, efetiva na rede de Guaratinguetá e há 3 anos na referida unidade escolar; Luciane Fontes Polido de Almeida, graduada em Jornalismo e Letras, cursando Pedagogia e finalizando Pós-Graduação em Psicopedagogia, efetiva na rede de Guaratinguetá e há 2 anos na referida unidade escolar; e Maria Fernanda Andrade Aguiar, licenciada em Educação Física e Pedagogia, e Mestre em Ciências da Saúde e em Projetos Educacionais em Ciências, efetiva na rede de Guaratinguetá e há 3 anos na unidade escolar.

As três professoras supracitadas não mantêm relação orgânica com a comunidade. O que, ao longo das discussões, foi verificado que a equipe docente que mantém esse tipo de relação é mais atenta às necessidades e peculiaridades da escola do campo.

Cristiane mora na zona urbana, na mesma cidade da escola rural. A distância entre sua casa e a escola é de 22 km, percorridos por meio de transporte coletivo – ônibus circular, em um tempo de 40 minutos aproximadamente. A maior dificuldade encontrada por ela é conciliar os horários dos ônibus circulares e as aulas. Maria Fernanda também mora na zona urbana, na mesma cidade da escola, e seu trajeto é de 25 km, em veículo próprio, em um tempo estimado de 30 a 40 minutos. Já Luciane também mora em zona urbana, mas em município diferente da escola, e seu percurso dura em média 50 a 60 minutos pela rodovia Presidente Dutra, em veículo próprio.

A escola em estudo não é multisseriada, e conta com educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, operando nos turnos matutino e vespertino. Nota-se que, caso a escola trabalhasse em modelo multisseriado, as professoras teriam dificuldade no cotidiano, já que não há treinamento específico na rede para preparar a equipe docente para essa realidade.

Duas das professoras jamais trabalharam em salas multisseriadas, enquanto Luciane lecionou por 2 anos em uma escola

ribeirinha na Amazônia, ao longo do Rio Madeira. Seu treinamento foi em 1998, na YWAM Porto Velho, no curso de Etnoeducação, que trouxe base para o trabalho com comunidades ribeirinhas, mas não com a realidade rural com que trabalha atualmente. Problema esse levantado por todas as professoras aqui em questão, que acreditam serem necessárias formações específicas e continuadas para auxiliá-las nesse processo de educar na realidade rural.

Outra problemática abordada pelas professoras é a questão do plano de carreira precário e simplista, e a ausência de autonomia nos planejamentos das aulas e ajustes às especificidades que o ambiente rural exige. Elas também reconhecem a falta de proatividade em conhecer a legislação educacional do campo, pois com o conhecimento de tais legislações, o processo de engajamento na escola teria sido maior e amplamente abordado. O primeiro contato que todas tiveram com as legislações específicas foi durante o presente curso “Escola da Terra”, que tem proporcionado grande aprendizagem e servido de muita valia no processo de entendimento da realidade escolar rural.

A saber, o artigo 28 da LDB/96 determina que:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

As leis que regulamentam a educação do campo introduzem, no contexto escolar, práticas educacionais condizentes com a realidade

vivida, com a cultura e a identidade do povo que ali reside. Essas ações possibilitam que a cultura da população do campo seja resgatada, além de permitir também que essa população permaneça em seu espaço rural sem ter que se deslocar para os centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, e isso significa falar sobre uma educação do campo que ocorre, de fato, no campo.

Todo o processo de falta de conhecimento refletiu também durante o tempo de pandemia. A dificuldade dos alunos em relação à aprendizagem aumentou significativamente, não só devido à defasagem educacional, mas principalmente com a falta de planejamento e soluções de problemas práticos para essas condições. Devido ao lugar onde moram, o acesso à internet de qualidade é precário ou, muitas vezes, inexistente. Há relatos de alunos que precisavam colocar bancos no meio da pastagem para conseguir acessar as aulas remotas.

Alguns fatores, como má qualidade, falta de professores e escassez de recursos contribuem para que muitos sujeitos residentes dessas zonas rurais se afastem da educação ali sistematizada, pois, apesar de todas as “iniciativas” para a manutenção de escolas nas zonas rurais, a Educação do Campo não é continuidade da Educação Rural. Essas “educações” se diferem, uma vez que a Educação do Campo tem suas características e especificidades únicas para além de apenas existir como educação e escolas padrões em área rural, sem considerar seus aspectos e suas necessidades.

Os alunos dessa unidade escolar são muito participativos pois não há, no bairro, atividades esportivas e culturais. Portanto, todas as atividades oferecidas pela escola são recebidas com muito entusiasmo e com participação em massa.

Novas lentes teóricas tornaram-se disponíveis para as professoras Cristiane, Luciane e Maria Fernanda, e serão fundamentais para o posicionamento delas a partir de agora, para o melhor desenvolvimento do trabalho na escola rural.

A realidade escolar e propostas de melhoria

A E.M.E.I.E.F. Professor Antônio da Cruz Payão apresenta um grande problema que, é o da interrupção dos estudos após o Ensino Fundamental. Por se tratar de uma escola afastada do centro urbano e de comunidade com baixo poder aquisitivo, os alunos dessa unidade escolar, muitas vezes, não têm meios para dar continuidade aos estudos, pois, além da distância, muitos deles precisam trabalhar para ajudar a família, já que representam força para a dinâmica de sustentabilidade domiciliar. Apesar disso, são crianças e jovens com grande potencial, que se empenham em conseguir um futuro melhor. A escola tem como desafio ampliar a consciência e despertar esse interesse, dando a esses alunos o senso de pertencimento não só à comunidade local, mas também à sociedade.

Os alunos atendidos pela escola são de origem rural, sendo alguns provenientes de bairros rurais de outros municípios. A maioria das crianças frequenta a escola desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Há, também, alguns alunos oriundos de escolas da zona urbana. As salas são organizadas de maneira seriada, mas havia uma outra escola vinculada a essa que possuía salas multisseriadas, não sendo mais a situação atual.

Quanto a questões relacionadas à orientação do trabalho pedagógico e da gestão escolar não há um direcionamento específico voltado para a educação do campo, nem tampouco orientações específicas para a gerência pedagógica ou estrutural da escola. O corpo docente é composto por professores pedagogos para a educação infantil e anos iniciais, e especialistas para os anos finais, esses com graduações específicas de sua área de atuação. Alguns possuem pós-graduação, e a minoria é mestre ou está cursando o mestrado. A falta de incentivo por parte da secretaria de educação e sua estrutura é a grande causa de professores não conseguirem se dedicar a formações de pós ou mestrado.

O calendário seguido pela comunidade escolar é o mesmo das demais escolas do município, em modelo padronizado, que não considera características do campo e não contempla suas

particularidades. Horário, clima e distância não são levados em consideração. Muitos precisam auxiliar os pais nas tarefas do campo antes de ir à escola. Dessa forma, alguns alunos demonstram cansaço e desinteresse enquanto presentes na sala de aula.

O planejamento ocorre de forma anual, há reuniões e formações para os docentes para essa etapa do período letivo. Contudo, o planejamento não contempla adequadamente questões ambientais e o envolvimento dos alunos com a natureza ao entorno da escola, não havendo projetos específicos para a educação do campo - são apenas citados, e se fazem presentes em uma data comemorativa ou outra. A distribuição dos conteúdos segue conforme o currículo paulista, com as divisões em 4 bimestres.

Os materiais didáticos são os mesmos das escolas em contexto urbano da rede municipal de ensino. Não há um olhar diferenciado para os alunos do campo. Há inúmeras possibilidades de levar um conteúdo contextualizado ao aluno do campo, mas a uniformidade da rede limita essa singularidade no ensinar. Os alunos rurais são vistos, na teoria, como alunos com peculiaridades, que precisam de um olhar individualizado às necessidades do campo, porém, na prática, são tratados da mesma forma que os alunos da cidade. Essa dúbia visão se fez mais notória durante a pandemia, quando o conteúdo não pôde mais ser passado dentro da sala de aula. Vários obstáculos foram levantados diante da realidade do campo, e ainda assim pouco foi feito para pensar em rediscutir a educação de qualidade nas zonas rurais.

Os alunos rurais, muitas vezes, têm dificuldades em compreender e valorizar a realidade do lugar onde vivem, bem como em preservar os saberes tradicionais, a própria história, as relações e as experiências no espaço vivido. Saberes e práticas têm sido priorizados em detrimento da exploração do lugar, de seus sujeitos e de seus saberes sociais (HAGE, 2011).

Pensando nisso, na busca pela verdadeira identidade da educação rural, muito se tem discutido nos últimos anos sobre a temática, sendo muito mais do que uma mudança na nomenclatura (de “rural” para “educação do campo”). Mas é, também,

contemplado como um movimento pela constituição de uma política pública que garanta à população rural uma educação *do e no* campo, de forma a se defender o direito a uma educação concebida a partir de seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, não sendo uma cópia da escola municipal, que representa apenas uma parte geográfica do país (CALDART, 2002).

Nesse sentido, faz-se necessário um planejamento e intervenção por parte da Secretaria de Educação Municipal para pensar em uma nova estrutura educacional para o campo, colocando em prática o que preconiza a Lei.

Para Coutinho e Abreu (2011), desenvolver um modelo de educação do/no campo, na atualidade, não é seguir uma concepção pedagógica pronta e acabada, mas sim pensar nas transformações de todo o conjunto que envolve o processo de ensino presente em cada contexto econômico, político, social e cultural. Ou seja, a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

Portanto, ao se propor uma reflexão sobre a educação rural, é imprescindível refletir sobre o papel desse espaço em um projeto de desenvolvimento e sobre as suas diferentes questões específicas. É importante, também, discutir e refletir sobre o que a educação promove como espaço em que as pessoas são sujeitos de história e de direitos, além de fazerem parte de grupos que refletem e decidem sobre sua formação como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. Ou seja, para pensar a educação rural, é necessária uma abordagem do processo formativo desses grupos tanto nas dimensões dos sujeitos da atividade educacional, quanto nos processos de formação.

As leis que regulamentam a educação do campo introduzem, no contexto escolar, práticas educacionais condizentes com a realidade, cultura e identidade do povo que ali reside. Essas ações possibilitam que a cultura da população do campo seja resgatada, além de permitir, também, que essas pessoas permaneçam em seu

espaço rural sem ter que se deslocar para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, o que significa falar sobre uma educação do campo que ocorre, de fato, no campo.

Pensando em uma ação que respeite essa singularidade do campo, na escola em questão aqui, consideramos de suma importância ações que efetivem os direitos dos alunos e que proporcionem maior envolvimento na rotina escolar. É fato que muitos dos discentes acordam cedo para ajudar no trabalho com os animais, juntamente com sua família, e quando chegam na escola, no horário regular de 7 horas da manhã, já estão tomados pelo cansaço, ou por vezes, deixam trabalho ainda por fazer ao retornar da escola. Uma alteração no horário de início das atividades, bem como na dinâmica das aulas, incentivaria os alunos a participarem de forma mais efetiva e envolvente.

Projetos interdisciplinares, tomando como base situações problema do cotidiano das famílias e proporcionando soluções práticas podem ser um gatilho envolvente, principalmente entre os alunos mais velhos, do fundamental II. Após um debate com base no livro “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, de Rubem Alves, uma pesquisa foi feita entre os alunos do 9º ano que revelou, às professoras, que a escola sonhada pelos alunos da E.M.E.I.F. Antonio da Cruz Payão é uma instituição dinâmica, com mais participação da comunidade, que dê mais voz aos alunos e seus familiares e que proporcione atividades de contraturno que oportunizem os jovens a aprenderem música, dança, esportes e especializações como marcenaria e mecânica, atividades essas que são primordiais para o desenvolvimento de seus trabalhos na rotina familiar.

Ainda há muito para o que lutar, já que, infelizmente, não há um olhar diferenciado para os alunos do campo. Há inúmeras possibilidades de levar um conteúdo contextualizado ao aluno do campo, mas a uniformidade da rede limita essa singularidade no ensinar. Os alunos rurais são vistos, na teoria, como alunos com peculiaridades, que precisam de um olhar individualizado às necessidades do campo, porém, na prática, são tratados da mesma

forma que os alunos da cidade. Essa dúbia visão se fez mais notória durante a pandemia, quando o conteúdo não pôde mais ser passado dentro da sala de aula. Vários obstáculos foram levantados diante da realidade do campo, e ainda assim pouco foi feito para pensar em rediscutir a educação de qualidade nas zonas rurais.

Conclusão

Esse tempo de estudo que as professoras envolvidas tiveram foi essencial para um despertar à realidade que está ao redor, concluindo que, ao se propor uma reflexão sobre a educação rural, é imprescindível refletir sobre o papel do espaço rural em um projeto de desenvolvimento e sobre as diferentes questões rurais como olhar principal desse desenvolvimento. É importante também discutir e refletir sobre o que a educação promove como espaço onde as pessoas são sujeitos de história e de direitos, além de grupos que refletem e decidem sobre sua formação como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. Ou seja, para pensar a educação rural, é necessária uma abordagem do processo formativo desses grupos tanto nas dimensões dos sujeitos da atividade educacional quanto nos processos de formação.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2021.
- BARROS, A. L.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**. v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016. p. 20–37.
- CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo-Políticas Públicas-Educação. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

COUTINHO, N. Paixão; ABREU, W. Ferreira de. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. *In*: 20 ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2011.

HAGE, S. Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. *In*: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

A CONSTRUÇÃO SISTÊMICA DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO, IDENTITÁRIO E PROBLEMATIZADOR NAS ESCOLAS DO CAMPO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Daniela Jannini Xavier¹
Edna Cristina Ochietti Puglia²
Roberta Barbosa Lucena Cruz Jovito³

Introdução

A escola é uma instituição organizada da sociedade, portanto não cumpre com sua função social se não estiver a seu serviço. Na contemporaneidade, discursos sedutores e bem elaborados, bem como estruturas curriculares desse mesmo viés, permeiam as práticas de ensino, dizendo estar preparando o aluno para a cidadania e para o mercado de trabalho, quando, na verdade, esse modelo de educação superficial não alcança nem esse propósito, a não ser estar a serviço da manutenção do poder.

¹ Professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Bragança Paulista na E.M. (R.) João Rissardi Júnior, consteladora familiar, terapeuta sistêmica e escritora pela Editora Supimpa. Graduada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduada em Gestão Escolar, Arte na Educação, Arteterapia e Constelações Familiares Sistêmicas. Atualmente é pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação do Campo pela UFSCar.

² Licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Neurociência e Educação. Cargo: professora coordenadora pela Prefeitura Municipal de Educação de Bragança Paulista na E.M. (R.) João Rissardi Júnior e na Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Theresinha Maria de Godoy Jurça.

³ Graduada em Pedagogia. Professora de Ensino Fundamental na E.M. (R.) João Rissardi Júnior pela Prefeitura Municipal de Bragança Paulista. Pós-Graduada em Educação Especial. Atualmente é pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação do Campo pela UFSCar.

No entanto, para o exercício de uma educação emancipatória, deve haver um acordo entre os interessados para que as mudanças sociais sejam potencializadas. Sendo assim, o primeiro passo para esse fim é o estreitamento de vínculos entre escola e comunidade.

Ambas as instâncias, comungando as mesmas intencionalidades, formarão uma grande potência emancipatória da realidade. Nesse ensejo, os passos iniciais para essa parceria consistem em compor os órgãos colegiados com representatividade ativa da comunidade local, bem como na elaboração do projeto político pedagógico da escola. A partir dessa composição sólida a escola ganha credibilidade e força para intervir nas problemáticas locais com o apoio da comunidade, que por sua vez será beneficiada com os movimentos emancipatórios.

Para tanto, à primórdio, o presente texto tratará da relação dialógica entre escola, alunos e sistemas familiares sob uma perspectiva sistêmica. Após isso, faz menção à relação escola-comunidade como instrumento organizacional democrático e descentralizador de um modelo de gestão monocrática. Em seguida, aborda o estreitamento de vínculos entre ambas as instâncias através da diagnose como ponto de partida para ações planejadas e mobilizadoras. Na sequência, menciona uma experiência realizada na E.M. (R.) João Rissardi Júnior pautada no levantamento do diagnóstico da realidade e na análise de resultados, para, por fim, tratar das problemáticas levantadas na unidade escolar supracitada à luz da pedagogia histórico-crítica.

A escola, nossos alunos e seus sistemas de origem: uma tríade dialógica

É muito comum, na nova roupagem que a Educação vem assumindo visando a flexibilização do ensino para a preparação ao mercado de trabalho, o discurso de que uma educação de excelência é aquela que investe na integralidade do aluno, tornando-o protagonista, autônomo e independente. Nesse viés, desdobra-se o entendimento de que “dentro de um contexto de um

procedimento democrático, a pessoa se emancipa de sua família e torna-se indivíduo” (FRANKE-GRICKSCH, 2018, p. 20). Partindo dessa visão, as pessoas são compreendidas como indivíduos separados de seus contextos de relacionamentos.

Já na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, quando um aluno ingressa na vida acadêmica, ele não vem só à escola. Ele traz consigo as memórias conscientes e inconscientes de um sistema familiar (FRANKE-GRICKSCH, 2018). Além disso, o discente é também pertencente a grupos ideológicos e de convivência, ou seja, é alusivo a um grupo escolar, a uma sala de aula específica, ao grupo de torcedores de um mesmo time, a um grupo de pessoas que congregam na mesma fé etc. E, ainda, é um ser histórico em construção, pois faz parte de um contexto social em andamento que, por sua vez, sofreu muitas mudanças até chegar na contemporaneidade (LIMA, 2007). Neste mesmo contexto, afirma Xavier (2022, p. 109):

[...] considerando que o aluno quando ingressa na escola, não ingressa sozinho, trazendo consigo um arcabouço de emoções, um banco de dados de seu sistema familiar, acrescidas de informações do campo coletivo é que a Pedagogia Sistêmica traz ricas contribuições, frente tais questões que antecedem o processo educativo.

Nesse sentido, a construção dos processos identitários do aluno é formada paulatinamente através de uma relação dialógica com seu núcleo familiar e, sobretudo, com o contexto numa proporção micro e macro ao qual ele está inserido.

Conservando ainda essa linha de raciocínio, há uma força que mantém os alunos inseridos em seu contexto identitário familiar, devendo a ele a fidelidade. Sendo assim, todo o movimento que o aparta de seu sistema de origem agride a sua totalidade enquanto processo de formação. Em contrapartida, quando os vínculos familiares são vistos e acolhidos pela escola, os alunos se sentem inteiros e, nessa inteireza, seu processo de aprendizagem torna-se mais consistente. “Portanto, nesta lógica sistêmica, a escola não está à serviço somente dos alunos, mas sobretudo de seus familiares.” (XAVIER, 2022, p. 110).

No trato da gestão escolar, o estreitamento de vínculos entre comunidade escolar e comunidade local possibilita o desenvolvimento de uma gestão democrática e sistêmica que, fomentada pelo sentimento de pertencimento, compõe uma capacidade de tomada de decisão com mais assertividade, considerando os mais diversos pontos de vista.

Tal linha pedagógica compreende o ser humano como constituinte de uma teia de relações. Sendo assim, há um entrelaçamento entre a inteireza da individualidade humana com as diversas dimensões que a compõem. Na compreensão de Grincksch (2018), as pessoas devem ser percebidas como indivíduos separados, porém como uma parte de um contexto de relacionamentos. Em outras palavras, todos os indivíduos são e estão “emaranhados” a um contexto de totalidade que abrange a parte que os compõem.

Sendo assim, frente à visão sistêmica, a escola é um organismo vivo com uma alma que abarca a sua totalidade, a qual compreende muito mais do que a soma das partes (FRANKE-GRICKSCH, 2018). Na alma da escola há memórias voltadas desde a doação do terreno até às presenças de todas as pessoas que por ali prestaram serviços e que ali estudaram, bem como ressoam em suas paredes os ecos de suas histórias, fatores esses que, imperceptivelmente, compõem a atmosfera da atualidade. Nesse sentido, o presente se constitui pelos acervos do passado, os quais necessitam ser honrados e aceitos tais como foram para que a fluidez seja o aroma que adentra pela porta da frente do ambiente escolar.

Relação escola comunidade

Abrir as portas da escola e permitir que a comunidade, de maneira organizacional, participe da agenda escolar, opinando e contribuindo com a diversidade de olhares e com seus conhecimentos, seja formal ou informal, só tem a auxiliar o gestor a descentralizar a gestão, que ainda se mantém muito centrada em

sua pessoa, para passar a ser compartilhada nas tomadas de decisões, nessa concepção.

Ainda quanto à participação, deve-se considerar a pluralidade nas relações sociais da escola, pautadas nas potencialidades e diferenças que marcam os sujeitos, as quais darão margens à diversidade de ideias que irão compor o processo educativo.

Dessa maneira, se a escola tem como papel sistematizar o conhecimento construído socialmente e coletivamente ao longo do tempo, seria caminhar na contramão o desenvolvimento de atividades educativas alheias aos anseios da comunidade.

Nesse processo de organização, é de fundamental importância a relação escola-comunidade para a qualificação do Projeto Político Pedagógico e para a atuação efetiva dos Conselhos Escolares. Segundo a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu artigo 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, 1996).

Respectivamente, abordando a educação campestre, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, em seu Art. 4º:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com a qualidade social, constituir-se-à num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

Sob esta perspectiva, comunidade local e comunidade escolar são mais que instâncias parceiras, são instâncias integrativas, que devem comungar por interesses comuns frente à construção de um processo identitário escolar e de suas necessidades de demanda. Contudo,

para além dos planos de intenções, destaca-se a necessidade de um planeamento pormenorizado, contendo desde elementos norteadores e diagnósticos até à aplicabilidade das ações previstas.

Comunidade escolar e comunidade local: questões norteadoras, instrumentos diagnósticos e de integração e aplicabilidade do compromisso social

A participação ativa da comunidade nas atividades escolares, embora seja de relevância significativa, não pode acontecer espontaneamente. Essa, por sua vez, deve ser planejada de maneira pormenorizada, a fim de atender sua verdadeira finalidade.

Dessa forma, quando se deseja institucionalizar uma gestão democrática, o levantamento de questões norteadoras para diagnosticar como anda a relação entre escola comunidade é de fundamental importância.

Respaldando-se nas Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras, referente ao Programa Escola Ativa⁴ (BRASIL, 2010), as seguintes indagações encaixam-se nesse processo investigativo:

1. Qual é o diálogo que existe entre a comunidade e a escola?
2. O que a escola conhece da vida da comunidade, considerando suas lutas, organizações e atividades comunitárias?
3. Quais são os benefícios que os grupos organizados buscam para a sua comunidade?
4. Como os pais e as outras pessoas da comunidade participam da vida da escola?
5. Como acontece, na escola, o desenvolvimento de uma gestão democrática?
6. Como você imagina a atuação do Conselho Escolar em uma escola com classes multisseriadas?

⁴ Programa Escola Ativa foi formado em 1997 através do convênio com o Banco Mundial, que visa a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas do campo.

7. Como poderia ser a composição do Conselho Escolar em uma escola do campo?

8. Como relacionar o papel do Conselho Escolar ao Projeto Político-Pedagógico da escola?

A reflexão obtida por meio de tais indagações passa a ser o ponto de partida para delinear a condução da participação dos pais no processo democrático da gestão.

Embora a participação ativa da comunidade local possa acontecer em suas inúmeras possibilidades, é inegável a assertiva de uma gestão democrática sem essa participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como na atuação dos Conselhos Escolares.

Nesse contexto, na elaboração e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, a escola não pode deixar de refletir sobre o tipo de relação que pretende e que deve manter com o meio social no qual está inserida, uma vez ciente de que influencia e é influenciado por esse meio. Se a escola, em sua essência, tem como papel proporcionar oportunidades para a sistematização e para a consolidação do conhecimento construído social e coletivamente e, se isso ocorre a partir da interação entre os sujeitos e destes com o ambiente em que vivem, não é possível a essa instituição desenvolver as atividades educativas alheias aos anseios do povo de sua comunidade (BRASIL, 2010, p. 50).

Nesse contexto, reafirma-se a importância da educação escolar no processo de construção da história de uma sociedade.

Instrumentos diagnósticos e de integração escola-comunidade

Como já abordado anteriormente, a participação da comunidade local na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a sua atuação no Conselho Escolar são atividades de importância primordial, contudo, trata-se de uma parcela de peso que integra, dentre outras, inúmeras possibilidades complementares.

Sendo assim, quando se trata de participação comunitária no contexto escolar, vale elencar as várias possibilidades que caminham frente aos objetivos que se seguem:

✓ viabilizar e fortalecer o diálogo qualificado e promover a formação crítica dos estudantes;

✓ aprofundar os conhecimentos sobre a realidade da comunidade em que a escola está inserida, assim como as suas potencialidades e os seus desafios;

✓ promover a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral para deliberar sobre os avanços e dificuldades apresentadas pela escola.

Considerando ainda as contribuições do Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores (BRASIL, 2010), material que compôs um movimento pioneiro de formação específica e qualificada para os educadores do campo, envolvendo Governo Federal, universidades e prefeituras, segue-se alguns instrumentos diagnósticos e de participação, que estão em plena consonância com os objetivos supracitados:

○ **Assembleia Geral:** Reunião com todos os integrantes da comunidade local e escolar, agendada conforme o julgo do Conselho Escolar, com o intuito de deliberar assuntos de cunho pedagógico, administrativo ou financeiro;

○ **Dia das Conquistas:** Dia do compartilhamento dos êxitos alcançados pelos alunos;

○ **Oficinas:** Momento de integração e de trocas de aprendizagens entre comunidade local e escolar;

○ **Palestras informais:** Agendadas conforme o interesse da comunidade, com o intuito de proporcionar um debate ou aprofundamento dos temas em questão;

○ **Eventos de integração social:** Encontros organizados pelo Conselho Escolar com a pretensão de estender a cultura no espaço escolar;

○ **Croqui:** Mapa construído coletivamente com a finalidade de expor a descrição geográfica local;

○ **Monografia da Comunidade:** Trabalho de pesquisa com informações pormenorizadas que descrevem os aspectos sobre a comunidade local em seus variados aspectos;

o **Ficha Familiar:** Instrumento com informações pessoais precisas acerca das especificidades de cada grupo familiar;

o **Calendário de Produção:** Calendário com atividades econômicas exercidas pela comunidade local.

Destarte, o conhecimento sobre a comunidade local, bem como o estreitamento de vínculos com ela, possibilita à escola a atuar como cogestora. Isso poderá contribuir para que a educação se torne uma responsabilidade de todos, uma vez que a escola é da comunidade e deve atender às necessidades dessa população. Assim sendo, a escola, juntamente com a sociedade, debaterá e discutirá as realidades do campo, proporcionando o desenvolvimento de experiências educativas sobre questões vinculadas à vida da comunidade e, ainda, motivará educadores(as) e estudantes para a articulação entre os saberes escolares e extraescolares, de modo a contribuir para o desenvolvimento da comunidade e do processo de ensino e aprendizagem.

Com base no exposto, e já pensando na aplicabilidade do compromisso social na escola abaixo elencada, a discussão seguinte corresponde ao plano de ação a ser elaborado com os instrumentos construídos, destacando as possibilidades de sua aplicação para o desenvolvimento de ações concretas junto à comunidade.

Movimento diagnóstico da realidade: como é nossa escola?

O compromisso social em ação: Experiências diagnósticas da E.M. (R.) João Rissardi Júnior

A E.M. (R) João Rissardi Júnior, que atende ao Ensino Fundamental I, é integrante do Polo Água Comprida, juntamente com a E.M. (R) Terezinha Jurça, destinada ao atendimento da Educação Infantil, localizada no Bairro Rural denominado Água Comprida, especificamente no quilômetro 70 da Rodovia Padre Aldo Bolini, que limita os municípios de Bragança Paulista e Piracaia. Atualmente, essa

instituição atende no período da manhã dois 3º anos, dois 4º e um 5º. Já na parte da tarde, dois 1º e dois 2º anos.

Considerando a participação da citada unidade escolar no Curso de Aperfeiçoamento de Educação no Campo, através da participação de membros de sua equipe e, concomitantemente, a necessidade de (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de repensar questões que auxiliam no diagnóstico da escola, foi trabalhado nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) o capítulo 3 do Livro Progestão - Programa Nacional de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, com foco no 1º movimento da construção do PPP, intitulado “Diagnóstico da realidade da Escola”. Como é a nossa escola? Para essa atividade, foi proposta a divisão dos professores em grupos, visando a distribuição de um bloco de questões para, em seguida, a discussão, registro e a socialização dos dados.

Sistematizando os resultados

Com base nas reflexões realizadas com o grupo-escola nos HTPCs para a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a nova vigência, constatou-se os seguintes apontamentos:

- A gestão da escola está pautada nos princípios da democracia, entretanto, há a necessidade de ajustes na maneira organizacional para proporcionar maior efetividade nas participações da comunidade local, tanto na (re)elaboração do PPP e seu processo de acompanhamento, bem como nas reuniões do Conselho Escolar e na construção dos Colegiados Estudantis;

- Levantamento dos instrumentos diagnósticos e de integração escola-comunidade, e previsão de cronograma:

- Implementação dos Colegiados Estudantis e de comitês: rodízios semestrais;
- Representatividade ativa da comunidade local na elaboração e acompanhamento da aplicabilidade do projeto político pedagógico e nas reuniões de Conselho Escolar: durante a vigência do PPP;

- Atuação do Colegiado Estudantil no Conselho Escolar: nas reuniões previstas no calendário escolar;
- Festa da Família (Dia das Conquistas): anualmente;
- Participação da comunidade local na elaboração de projetos próprios da unidade escolar, compondo a parte diversificada do currículo e rompendo o modelo vigente de currículo uniforme entre as escolas do campo e urbanas: durante a vigência do PPP;
- Enquete familiar com a finalidade de coletar dados, de maneira que a escola possa intervir de maneira construtiva. Exemplos: baixa escolaridade, saneamento básico e problemas ambientais, dentre outros: durante a vigência do PPP;
- Monografia do bairro onde se localiza a escola e dos bairros circunscritos que a escola atende: durante a vigência do PPP.

Diagnosticando as problemáticas locais sob perspectiva da pedagogia histórico-crítica

PHC: Sistematizando conceitos

Estudada por Dermeval Saviani e seus propagadores, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem seus fundamentos epistemológicos pautados no Método Dialético de Elaboração do Conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural, seguindo princípios de Karl Marx. Nessa linha de raciocínio, o movimento dialético parte da interpretação da realidade empírica (visão de mundo, experiências, no real aparente) por meio da práxis (prática articulada à teoria), e, através de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento), chega-se à concreticidade (caráter histórico organizacional do conhecimento). Ao se apropriar da concepção lógico-dialética, o professor procura resgatar os conhecimentos prévios dos alunos para, a partir disso, suprir os conhecimentos popularmente construídos (senso comum) por

meio de conhecimentos científicos, históricos e artísticos, a fim de que os aprendizes intervenham em sua realidade a partir dos conhecimentos elaborados. Para esse autor, o sujeito não é apenas curricular, mas um indivíduo sócio-histórico, e sua aprendizagem se efetiva através da atuação na prática social.

Conforme Saviani (2009), os processos formativos devem partir de uma prática social, que, se instrumentalizada e problematizada, é conduzida a uma catarse, fazendo com que uma mesma prática social possa ser retomada, embora de maneira mais qualificada.

Jesus (2021), no livro “Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas multisseriadas”, explicita no capítulo “Práticas Pedagógicas e Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas rurais”, no qual é coautora, pautada em Saviani (2011), que o espaço escolar é um ambiente de práticas formativas, as quais devem estar à serviço das práticas sociais e do processo de humanização dos indivíduos. Esses, a medida em que se apropriam da cultura, desenvolvem condições para intervirem na sociedade em que vivem, submetendo-a a um processo de transformação. Nesse viés, a escola passa a ser um espaço de expansão de conhecimento através da consciência de classes, e, na medida em que assume esse papel, passa a alinhar os processos formativos com os interesses da classe trabalhadora.

Primeiros ensaios

A formação do Programa Escola da Terra, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou aos cursistas maior ampliação da leitura da realidade, possibilitando a sua transformação diante de intervenções teórico metodológicas ancoradas na inserção de elementos culturais e sociais, tão fundamentais para uma estruturação mais elaborada de pensamento.

Essa vertente pedagógica assume uma concepção que caminha na contramão dos modelos vigentes, que prezam pela formação cidadã e para o mercado de trabalho, sugerindo uma intervenção

pontual, através da seleção de conhecimentos científicos, históricos e artísticos diante da problemática diagnosticada.

O grande desafio, por sua vez, consiste em colocar em prática as fundamentações da PHC diante da leitura da realidade local, uma vez que, como cursista, ainda estamos adentrando diante de suas densidades. Neste entendimento, segue abaixo o primeiro esboço de um plano de trabalho partindo de problematizações:

INSTITUIÇÃO ESCOLAR:

SÉRIE:

PERIODICIDADE:

PROFESSOR:

➤ **Prática Social Inicial:** Levantamento dos conteúdos a serem trabalhados, com enfoque na identificação da problematização:

- Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida.

- Objeto de Conhecimento: Conservação e degradação da natureza.

- Habilidades: (EF04GE11): Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, hidrografia entre outros) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas, discutindo propostas para preservação e conservação de áreas naturais.

➤ **Problematização:** Identificação da problemática local: 100% dos alunos do 4º ano A possuem fossas negras em suas residências.

➤ **Instrumentalização:** Processo de apropriação dos instrumentos teórico metodológicos, considerando as seguintes dimensões:

➤ **Conceitual:** Levantamento dos conhecimentos prévios ao conhecimento erudito (científico):

- O que é uma fossa negra?
- Quais são os outros modelos de fossas?

- Qual o modelo de fossa mais adequado considerando as preocupações ambientais?
- Quais são as consequências ambientais em decorrência da utilização das fossas negras?
- **Histórica:** Construção histórica do entendimento desse modelo de fossa:
 - Como surgiram as fossas negras?
 - As fossas negras atendem aos princípios da sustentabilidade?
 - O que fez com que outros modelos de fossa surgissem ao longo do tempo?
 - O modelo das fossas negras é o que melhor atende às necessidades da contemporaneidade?
- **Econômica:** Relações possíveis - consumismo, economia doméstica etc.:
 - Qual o motivo de esses modelos de fossa serem predominantes na realidade local?
- **Social:** Relações necessárias com a prática social do aluno: Associar estas reflexões e aprendizagens à sua prática local.
 - O que impede a opção por um modelo de fossa ecologicamente mais adequado?
- **Legal:** Amparar-se nos aspectos legais:
 - Há leis ambientais que desaprovam o uso das fossas negras?
- **Outras:**
 - Catarse: Processo de transição dos conhecimentos prévios para uma estrutura mais elaborada do conhecimento.
 - Síntese do aluno: O aluno sintetiza os saberes e é capaz de identificar o que aprendeu para além do que já sabia.
 - Prática Social Final: Ações concretas da função social do conteúdo: Provocar na família, por meio de informações, sensibilizações e reflexões, a mudança de atitude visando a opção por um modelo de fossa mais ecologicamente correta.

Convém lembrar que essa atividade se trata somente de um primeiro ensaio, na tentativa de colocar em prática os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica em articulação com uma problemática local. Sendo assim, pode ser aperfeiçoado após sua aplicação e, também, elaborada uma apropriação literária mais rebuscada acerca dessa concepção metodológica.

Considerações finais

Ancorada nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, esse trabalho de pesquisa propôs uma revisão teórica em termos pedagógicos, encontrando nessa abordagem uma possibilidade de trabalhar uma proposta curricular frente às necessidades da demanda local, numa perspectiva antidespótica.

Através da experiência realizada na E.M. (R.) João Rissardi Júnior, no município de Bragança Paulista, em atendimento ao trabalho de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, turma de 2021, realizado pela Universidade Federal São Carlos, foi possível realizar um trabalho diagnóstico frente à caracterização da realidade, e propor possibilidades de ações visando o alinhamento da escola com a comunidade local em termos de participação e de responsabilidade social.

Para tanto, diante do exposto, esse artigo propôs provocar reflexões e ações acerca da importância de um currículo arquitetado sob uma perspectiva dialógica e sistêmica, envolvendo todos os integrantes do processo educativo. Dessa forma, a partir de problematizações, uma vez que pautado na humanização, integralidade, politização e na luta pela transformação dos direitos em garantias, torna-se um instrumento de militância contra o poder vigente, e, sobretudo, serve aos interesses das necessidades de demanda local.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002**, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

FRANKE-GRICKCH, Marianne. **Você é um de nós: Percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Belo Horizonte: Atman, 2018.

JESUS, Adriana do Carmo de. Práticas Pedagógicas e a Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas rurais. *In*: SANTOS, Maria Cristina; SANTOS NETO, José Leite. **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados, Campinas, 2009.

XAVIER, Daniela Jannini. A leitura da infância sob a ótica da Pedagogia Sistêmica: Contribuições para pais e professores. *In*: AQUINO, Tiago; SANTOS, Cristiano dos; VENEZIANI, Luis; TUBELO, Liana. **Educação Infantil**: experiências inspiradoras com bebês e crianças pequenas. 1ª Ed. São Paulo: Supimpa, 2022.

SANEAMENTO NA ESCOLA DO CAMPO: implantação da fossa como diálogo curricular entre professores, alunos e comunidade

Diná Dibbern Fischer¹

Fernanda Oliveira Brigatto Silvano²

Vera Lúcia Alexandre³

Introdução

O presente trabalho justifica-se por trazer a iniciativa da elaboração de um planejamento de ensino que visasse o conhecimento sobre saneamento básico e o acompanhamento da construção de fossa em uma unidade escolar de um município do interior do estado de São Paulo. O primeiro item desse trabalho busca apresentar e contextualizar a unidade escolar, trazendo contribuições da trajetória histórica da escola no município e do Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente pela equipe de funcionários da escola e comunidade. Ainda nesse item será apresentada a metodologia utilizada para a elaboração das ações pedagógicas e para a escrita do trabalho.

No segundo momento, será indicada a concepção teórica que embasa o currículo municipal de ensino e a maneira que a equipe de docentes fez uso desse documento disponível para o processo de elaboração das ações educativas e pedagógicas que

¹ Pedagoga. Vinculação institucional: E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero, Prefeitura Municipal de Limeira-SP. Cargo: Diretora.

² Pedagoga e mestra em educação escolar pela FCLar - UNESP, campus de Araraquara. Vinculação institucional: E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero, Prefeitura Municipal de Limeira-SP. Cargo: Professora Coordenadora.

³ Pedagoga. Vinculação institucional: E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero, Prefeitura Municipal de Limeira-SP. Cargo: Vice-diretora.

desenvolveram ao longo do processo de implantação da fossa na unidade escolar.

Já o último item abarcará as conclusões, contendo alguns pontos iniciais de reflexão sobre a elaboração do processo ensino-aprendizagem em uma escola rural, utilizando como prática social inicial um fato ocorrido em espaço escolar aos olhos dos estudantes.

Contextualizando o campo da pesquisa

A unidade escolar

A escola se localiza na área rural de um município do interior do estado de São Paulo. Sua história tem início com a saída dos imigrantes alemães em 1852 do porto de Hamburgo na Alemanha. Atualmente, atende preferencialmente crianças da área rural, exceto por 2 alunos que residem na área urbana, mas permanecem matriculados na unidade escolar pois as famílias alegam que a escola é “boa” e que não gostariam de transferir seus filhos. Por a instituição estar localizada na área rural, suas características são típicas de uma escola do campo, pois a maioria dos estudantes vêm de transporte (ônibus escolar que passa pelas principais estradas do bairro e bairros adjacentes). Possui área verde e espaço típico de uma escola rural. Para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a escola é reconhecida como Escola do Campo, fazendo jus às verbas que lhe são garantidas.

A unidade escolar não possui estudantes oriundos de acampamentos, assentamentos de reforma agrária ou quilombolas, apenas filhos(as) de pequenos agricultores e, na significativa maioria, de famílias que residem em chácaras de recreio.

No ano letivo de 2021 a escola não ofertou turmas multisseriadas, e alguns anos de escolaridade (Etapa 2, 2º ano e 5º ano) possuíam duas turmas. Mas, vale ressaltar, que por muitas décadas prevaleceu o ensino com dois ou três anos de escolaridade em uma sala multisseriada devido à pouca quantidade de alunos e,

também, pelo preconceito que a escola sentia por “ser do sítio” e, do ponto de vista do senso comum, oferecer um ensino fraco para muitas famílias que preferiam levar seus filhos até à cidade para estudar numa escola maior sem esse tipo de agrupamento.

A partir do ano 2000 até o presente momento, a escola foi, paulatinamente porém significativamente, aumentando a quantidade de alunos e deixando de ter turmas multisseriadas. Tal fato fez com que famílias que residiam longe dessa unidade escolar e que tinham opção de matricular seus filhos em unidades escolares próximas buscassem vaga nesta unidade escolar.

Por várias décadas a escola levava o “I” de isolada em seu nome: E.E.P.G. (Escola Estadual de Primeiro Grau) I. Bairro dos Pires do Meio de Cima; em 1998, com o processo de municipalização, passou a ser denominada de E.M.E.I.E.F. (R.) (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Rural) Bairro dos Pires do Meio de Cima.

A unidade escolar foi, durante muito tempo, vinculada à alguma outra escola (quando estadual, pertenceu a várias unidades escolares localizadas na área urbana e que não tinham nenhuma relação e/ou aproximação com escolas rurais). Ao se tornar escola municipal, passou a pertencer à unidade próxima, cerca de 5km de distância. Em 2008 tornou-se escola vinculadora, e tinha sob sua responsabilidade administrativa e pedagógica três unidades escolares menores: a E.M.E.I.E.F. (R.) (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Rural) Alfredo Christiano Stahlberg, que se localiza a 7km; a E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) Zé Carioca, hoje denominada de E.M.E.I. Marli Cristina Dibbern (extensão atualmente do Alfredo) a 15km, e a E.M.E.I.E.F. (R.) Ângelo Biazotto, a 25km, quase no limite do município de Limeira com o município de Americana.

Quanto à equipe gestora da unidade escolar, ela é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora, e não há um cargo específico para tratar de questões que dizem respeito à escola do campo, nem tão pouco houve

formações específicas voltadas para o trabalho desenvolvido especificamente nas escolas do campo.

As condições de organização e estrutura para a prática pedagógica são as mesmas, e em alguns momentos, até mais desafiadoras que na escola da área urbana. Esses profissionais não recebem ajuda de custo diferenciado por se tratar de escola do campo. Quanto à formação dos professores da unidade escolar, todos têm graduação, sendo a significativa maioria em pedagogia. Dos 13 professores, apenas 3 ainda não possuem pós-graduação.

As concepções que fundamentam o projeto Político Pedagógico da E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero aproximam-se da Pedagogia Histórico-Crítica e norteiam toda a intenção do ato de educar, pois se acredita que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Nesse sentido, educação, nas palavras de Saviani (2003, p. 17), é “o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Não há referências explícitas à educação do campo, salas multisseriadas ou quilombolas no documento em questão. Porém, ele foi construído com base em um questionário enviado aos pais, funcionários, professores e comunidade local (o questionário foi realizado durante o segundo turno da eleição de 2018, com autorização do presidente da sessão). O objetivo do questionário foi coletar dados a fim de conhecer e saber qual a percepção dos entrevistados em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, bem como seu envolvimento nas questões pedagógicas.

Cabe ressaltar que, para muitos dos entrevistados da comunidade, a escola destaca-se pela sua localização privilegiada (região central do bairro), evitando-se assim que os alunos tenham que se deslocar para a cidade. Destacaram, também, o trabalho em conservar a cultura regional, isso é, valores e saberes do povo da “roça”, bem como o de formar cidadãos e transmitir conhecimento. A educação ambiental como trabalho interdisciplinar também foi sugerida, uma vez que a instituição já tem se dedicado há algum

tempo nessa temática e, com isso, possibilita a preservação do meio ambiente para os alunos e futuras gerações.

Com o intuito de dar voz à comunidade, a gestão, em conjunto com o corpo docente, elaborou uma ação coletiva para instrumentalizar os estudantes sobre a reforma em andamento (que foi iniciada e concluída ao longo do ano letivo). A reforma a que nos referimos nesse texto é a construção de uma fossa que funciona como uma miniestação de tratamento de esgoto.

Durante um determinado período, a unidade escolar precisou solicitar auxílio da igreja luterana, localizada no terreno ao lado da escola, para utilizar um espaço que acomodasse os coletores da rede de resíduos líquidos gerados pela escola. Tal fato gerou transtornos (os coletores transbordaram diversas vezes) para a gestão da escola. Dessa forma, a implementação da estação elevatória de esgoto (EEE) no terreno destinado para a unidade escolar, dentro da escola, foi uma conquista comemorada não só pela gestão, mas pelo corpo docente, funcionários e estudantes.

Em uma reunião de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) foi levantada a possibilidade de desenvolver ações com os estudantes, para que eles compreendessem o funcionamento da nova fossa, bem como para que pudessem informar a comunidade (seus pais e familiares) sobre a conquista da escola. Dessa maneira, as docentes e os estudantes do 5º ano ficaram responsáveis por estudarem sobre saneamento básico, construir maquetes dos diferentes tipos de fossa (para explicar as especificidades de cada uma delas) e produzirem um *vlog* com os conteúdos citados. Aos demais anos de escolaridade coube elaborar um planejamento que atendessem à temática ambiental, buscando estabelecer uma relação com a questão de saneamento básico.

Para alimentar as ações referentes ao conhecimento da temática, as docentes se debruçaram sobre os currículos de Língua Portuguesa, Ciências e Geografia, mais especificamente. Isso não excluiu o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento (Matemática, História, Arte e Educação Física). Cabe ressaltar que as ações educativas sobre saneamento básico ocuparam parte da carga horária

das disciplinas selecionadas para tal e, dessa forma, não houve prejuízo pedagógico para os estudantes.

O currículo, o contexto e a escola

A rede municipal de ensino em que a unidade escolar está contida, vem desde 2013, estruturando um currículo que se aproxima das concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Dessa maneira, o município possui um documento estruturado, dividido por ano de escolaridade e em áreas do conhecimento. O documento apresenta também um texto introdutório que descreve sua concepção de ser humano, de desenvolvimento e de ensino.

A teoria histórico-cultural nos orienta a entender o ser humano como histórico e social, produto e produtor da sociedade. O ser humano, sem deixar de ser animal, diferencia-se dos demais por tratar-se de ser essencialmente social. A convivência e as relações com outros seres humanos nos constituem, constroem nossa personalidade. Diferente dos demais animais, que possuem seu comportamento determinado pela carga genética, os seres humanos estruturam seu comportamento a partir do legado cultural e social.

Recorremos às palavras de Saviani (2003, p. 14), que diz que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Entendemos, então, escola como lócus privilegiado para a relação ensino-aprendizagem. Para tanto, consideramos a escola como um local de educação formal a partir da contribuição de Martins (2016, p. 26), que tenha como principal objetivo a superação da vida cotidiana, tendo em vista ainda a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim, uma escola de qualidade demanda clareza acerca do significado de promover desenvolvimento, superando concepções inatistas e de senso comum, que entenda o desenvolvimento como processo que depende das condições sociais de vida e de educação e que é produzido pela apropriação da cultura. Nesse contexto, cabe à escola

disponibilizar, a todos, os conhecimentos representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, em forma de conteúdos escolares. Entendemos, então, que a ação pedagógica não é neutra e, portanto, é pertinente saber em qual concepção de desenvolvimento humano a prática educativa escolar está fundamentada.

Uma concepção que é muito presente nas ações educativas é a espontaneísta. Isso, por vezes, ainda é presente pelo próprio processo histórico de constituição da Educação Básica pública em nosso país. Essa concepção, em uma situação de aprendizagem, propaga a ideia de que o desenvolvimento humano é “independente”, inclusive do acesso aos saberes que devem ser transmitidos nas unidades escolares, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, essa concepção, ao subsidiar as práticas de ensino, destaca a ideia, por exemplo, de que andar, falar e, de modo geral, a aprendizagem das crianças, é um processo natural. Isto é, ocorre independente do processo educativo.

Contrária a essa ideia está a concepção de desenvolvimento histórico-cultural (que embasa o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, conforme supracitado), que parte do pressuposto que o conhecimento é ensinado pelo par mais experiente e aprendido pelo indivíduo desde o nascimento, no decorrer do seu desenvolvimento psíquico. Partindo dessa fundamentação, faz-se necessária a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e que ele ocorrerá por meio do estímulo social e do ensino sistematizado dos conhecimentos científicos, os quais foram construídos e consolidados no decorrer do processo histórico da humanidade.

Com esses conceitos elucidados, fundamentar as ações educativas na concepção da natureza social do desenvolvimento é relevante para que não se espere a evolução das crianças de forma “natural”, pois isso, certamente, acarretará prejuízos no avanço cognitivo desses sujeitos, além de descaracterizar o fundamental papel da escola, que é o de ensinar, ou seja, adiantar-se ao

desenvolvimento para propiciar as melhores condições à sua concretização. Dessa maneira, torna-se indispensável que as ações educativas/pedagógicas sejam pautadas e planejadas considerando a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Leontiev (2001) e Elkonin (1987). O que se empenhou em apresentar nesse trabalho diz respeito a um planejamento de ensino que foi elaborado pelas docentes da unidade escolar tendo como pano de fundo a atividade de estudo.

No espaço escolar, percebe-se uma expectativa coletiva (estudantes, docentes e responsáveis pelos estudantes) com a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, há valorização social pela escola e pelos conteúdos ensinados nesse período da trajetória escolar do estudante. Asbahr (2016, p. 174, grifos da autora) legitima o pensamento de Bozhovich ao afirmar que

A atividade de estudo não se forma de maneira natural. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante. A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. E, nesse processo, um dos elementos centrais é a formação de motivos para o estudo.

Entretanto, conforme evidenciado por Bozhovich (1978, p. 23), há um momento da trajetória escolar do estudante em que o interesse pelas tarefas, a motivação por aprender, diminui. A autora indica o período em que a falta de interesse desponta:

Sin embargo, los pequeños escolares empiezan a perderla paulatinamente. El tercer grado es, generalmente, el momento de viraje. Las obligaciones escolares comienzan a ser una carga para muchos niños, su aplicación disminuye y la autoridad del maestro desciende notablemente. La causa esencial de los citados cambios reside principalmente en que en el III y IV grados la necesidad de ocupar la posición de alumno está ya satisfecha y pierde su atracción emocional. Por eso mismo el maestro pasa a ocupar outro lugar en la vida de los niños. Deja de ser la figura central del aula, capaz de definir la conducta y las interrelaciones de los alumnos. En éstos va surgiendo, poco a poco, su esfera de vida, nace un interés especial por la

opinión de los compañeros, independientemente del punto de vista del maestro. En esta etapa del desarrollo no sólo el parecer del maestro, sino también la actitud de la colectividad infantil aseguran que el niño viva un estado mayor o menor bienestar emocional.

Com o conhecimento teórico de que, em um determinado momento de sua trajetória escolar o estudante perde o interesse pelo estudo e pelas aulas, buscamos elaborar uma ação que envolvesse coletivamente docentes e estudantes, e que gerasse um produto final que eles pudessem apresentar e compartilhar com os familiares e com a comunidade. O intuito era que os estudantes percebessem que conteúdos escolares estão presentes na realidade objetiva, que compõe o todo da realidade. Que, no ambiente escolar, eles são dosados e sequenciados para que haja melhor compreensão de cada parte.

Relato de ações práticas em sala de aula

Para a organização e escrita desse trabalho final, fizemos a opção pela epistemologia materialista histórico-dialética, e isso se justifica por sua capacidade de colocar em movimento o fenômeno que se pretende investigar, ou seja, os fenômenos que permanecem na representação imediata e superficial que carecem de verdadeira compreensão.

O processo teve ao todo 3 grandes etapas, a serem detalhadas ainda nesse tópico do trabalho. Com o objetivo de dar a conhecer a temática aos estudantes, as docentes do 5º ano de escolaridade, bem como suas referidas turmas, na etapa inicial realizaram pesquisa e coletaram materiais informativos, como da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), que foi o pontapé inicial para o desenvolvimento das ações. A partir dessa pesquisa, os estudantes conheceram os três tipos de fossa (negra, séptica e biodigestor), e construíram maquetes com o auxílio das docentes para explicar e demonstrar aos outros estudantes o funcionamento de cada uma.

Os estudantes do 5º ano também coletaram informações com as demais turmas sobre os conteúdos e assuntos que estudaram

referentes à temática ambiental e se apresentavam alguma relação com saneamento básico. Sendo assim, foi necessário realizar uma entrevista com os demais docentes da escola. Para que a entrevista ocorresse, foi necessária a elaboração de um roteiro com as questões a serem feitas para cada ano de escolaridade. O processo de elaboração do roteiro foi uma etapa que levou pouco mais de duas semanas. Para isso, os estudantes se reuniram em pequenos grupos de trabalho para que, ao final, fosse elaborado o roteiro coletivamente (pelo grupo maior) com as contribuições dos pequenos grupos.

A etapa final consistiu no processo de filmagem tanto da explicação das maquetes quanto da entrevista com as demais docentes da escola. Nesse período, a equipe responsável enfrentou alguns desafios, como filmar entre os horários de intervalo e aulas de Educação Física para garantir que o som ficasse bom e audível. É importante destacar essa etapa do processo devido à estrutura disponível para realizar as ações. O equipamento utilizado para a filmagem foi um aparelho celular, sendo assim, apesar de toda a organização para não chocar com horário de intervalo e/ou aulas de Educação Física, o som ficou baixo e foi necessário inserir legendas no vídeo. Cabe destacar que o desenvolvimento das ações só foi possível devido ao trabalho dos estudantes, das docentes e de uma funcionária que se dedicou a editar o vídeo, inserindo legendas, pois o objetivo principal era que o vídeo fosse compartilhado com a comunidade ao final.

Considerações

Acerca das proposições sobre a implementação da fossa da escola Martim Lutero, vimos que, através de uma ação pedagógica elaborada coletivamente, os estudantes se envolveram diretamente na pesquisa dos conteúdos escolares. O processo de construção da fossa foi um estímulo para a organização de situações didáticas, ou seja, foi o ponto de partida que, somado aos conteúdos oferecidos no

currículo municipal de ensino, possibilitaram a pesquisa e a construção do *vlog* informativo para a comunidade.

A partir do exposto, espera-se que esse trabalho tenha possibilitado algumas reflexões sobre a organização de ensino, levando em consideração informações do cenário escolar, somando experiências para ampliar o conhecimento e, conseqüentemente, ajudar na qualidade e melhoria da prática pedagógica em salas de aula de escolas do campo.

Diante de todas essas caracterizações e situações relatadas acerca da escola rural E.M.E.I.E.F. (R.) Martim Lutero, podemos concluir que conhecer a realidade e especificidade da escola do campo nos faz refletir sobre a sua importância, para que, assim, possamos garantir uma educação de qualidade para todos(as) os estudantes. Porém, somente conhecer a realidade não é suficiente, visto que o instrumento disponível para o fazer pedagógico em sala de aula é o currículo escolar. Dessa maneira, defendemos que os docentes tenham acesso e tempo de estudo para profundo conhecimento desse instrumento e, assim, elaborar ações educativas que motivem os estudantes a estudarem, cumprindo assim a função social da escola.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BOZHIVICH, L. **El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño**. *In*: BOZHOVICH, L.; BLAGONADIEZHINA, L. (org). Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Moscou: Progreso, 1978.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia.** *In:* DAVIDOV, V. V.; SHUAREM, M. La psicología evolutiva y pedagógica em la Antología, Moscou: Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** *In:* VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

O CAMPO DAS CRIANÇAS DO CAMPO: conhecendo os sujeitos do ensino

Gisele Aparecida da Gama¹

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e refletir como a educação acontece e como almejamos o atendimento de alunos de área rural na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João Mendes Filho, em um município do interior do estado de São Paulo, bem como, elucidar questões que nos façam pensar sobre o compromisso com tal educação e um olhar crítico e cuidadoso aos estudantes provenientes do meio rural.

A escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo que tem como função a socialização dos saberes adquiridos durante a vida e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para aqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência, e de afirmação de identidade sócio cultural, como apresentado a seguir:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, 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, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

¹ Pedagoga com especialização nas áreas de psicopedagogia e psicomotricidade, gestão escolar, tecnologia educacional, direito educacional e educação ambiental. Vinculação institucional: Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Guaratinguetá. Cargo: Professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Queremos buscar uma educação do campo que leve em consideração a identidade cultural dos estudantes que ali vivem. Por isso, acreditamos que, como professores, na dinâmica da educação do campo, somos considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de se perguntar quem são os sujeitos com quem compartilhamos experiências de vida durante o ano letivo, tendo em vista que cada aluno tem sua identidade e história, assim como o professor. Dessa forma, nós, professores, devemos perceber o quanto é importante assumir sua história para que, então, possamos descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada estudante, conhecendo sua história, respeitando suas diversidades e seus direitos.

O presente trabalho é dividido em quatro partes: a primeira delas aborda a caracterização da comunidade, com a finalidade de apresentar a instituição de ensino na formação social e política dos sujeitos que vivem no campo; a segunda parte procura refletir como é o professor dos alunos do campo, dissertando sobre o papel que os educadores necessitam desenvolver na articulação entre os saberes acadêmicos e as vivências dos alunos; na terceira parte apresentaremos a realidade escolar; e, no que tange a última parte, a escola que almejamos, com reflexões sobre a mudança de perspectiva da educação para os povos do campo.

O campo das crianças do campo: a comunidade de origem

A Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil que leciono está situada ao norte de uma cidade do interior do estado de São Paulo, no último bairro antes da cidade de Lorena. Apresenta características de escola rural e periférica. Sua construção é antiga, mas sólida e conservada, e possui sete salas de aula. A Unidade Escolar atende aproximadamente 300 alunos em dois períodos: manhã e tarde.

Do público atendido, 24 deles são moradores de áreas rurais que fazem uso do transporte escolar ofertado pela Prefeitura diariamente, no período da manhã, para estudarem em nossa escola. Atendemos

os bairros: Chácaras Patury (cerca de 3 km do bairro à escola), Vila Ofélia (2 km), Três Barras (8 km) e Jararaca (8 km). São estudantes dedicados que se esforçam diariamente para aprender.

Muitos alunos acordam por volta de 5:00, tomam café da manhã e aguardam, junto com um familiar, o transporte escolar passar na frente da propriedade onde vivem, a partir das 6:00. Segundo relatos dos estudantes, os motoristas são simpáticos e conversam no traslado sobre as “coisas boas de se viver no ambiente rural”. Quando estes chegam à escola, por volta de 6:30, são recepcionados pela diretora ou vice-diretora. A escola oferece apenas o lanche no horário do recreio, não tendo café da manhã na chegada e nem almoço na saída. As aulas iniciam às 7:10, terminando às 12:00. Nesse fim de período de aulas, o motorista já está na porta da Unidade Escolar, aguardando os alunos para levar para casa. Destacamos que, quando não há transporte escolar, devido a problemas no veículo, os alunos não conseguem vir à escola, pois a maioria das famílias não tem automóvel.

Em uma das atividades realizadas no decorrer do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, nos foi proposto conhecer nossos alunos, já que somos uma escola urbana que recebe alunos do campo. Para isso, fizemos rodas de conversa informais com os alunos e alguns deles manifestaram seus sentimentos em relação à escola. Segundo o relato da aluna M.R.O.S (2021), do 5º ano, a escola é importante, mas seria melhor se fosse próximo à sua casa:

A escola é o meu lugar preferido, eu gosto de vir para cá. Mas seria bom ter uma escola perto da minha casa, assim não precisaria acordar tão cedo e nem usar uma Van. Eu acho essa escola bem legal, porque conheço um monte de gente, as pessoas conhecem a minha mãe e vão no pesqueiro onde moramos (M.R.O.S., 2021)

Relata ainda: “Eu acho a escola muito boa e com bons professores, aqui sou amada e respeitada”. Nesse bate-papo dirigido, os alunos apresentaram, também, o quanto gostam de estudar na Escola, relatando que são bem tratados, ouvidos e respeitados.

Em conversas realizadas com os estudantes vindos da zona rural e seus pais, procuramos saber sobre o local de moradia, se há movimento social de luta pela terra organizado na região ou se os pais são proprietários de terra. Obtivemos que não há movimentos sociais e nem de assentamento da reforma agrária. As famílias atendidas pela Escola têm atividades variadas e as residências foram conquistadas por herança de família, enquanto outros são caseiros, pequenos produtores (agricultura e pecuária), feirantes, funcionários de pesqueiros e de fazendas de produção de eucalipto.

A relação dessas pequenas comunidades com a terra é de produção, em sua maioria, de subsistência, e somente uma pequena parcela de produtores/feirantes. Algumas áreas são marcadas por pesqueiros, o que traz a oportunidade de trabalho com carteira assinada e mais garantia às famílias, e, também, há familiares que saem de suas casas para trabalhar em pontos comerciais, na área urbana da cidade.

Durante as conversas, a maioria dos alunos disse desenvolver alguma tarefa caseira, seja ela ajudando nos afazeres domésticos, como fazer comida ou limpar a casa – independentemente do gênero –, ou seja na atividade dos pais, como no retiro de leite ou na horta. Mesmo que a mãe não desenvolva nenhuma atividade fora de casa, na cidade ou no retiro do leite, as crianças declararam ter sempre alguma tarefa doméstica para ser feita, o que revela a importância do desenvolvimento de um ritmo de trabalho familiar nesse meio cultural. Todos os membros da família precisam contribuir, não só pela necessidade como também por acreditarem ser esse o início do aprendizado do trabalho como atividade vital, e não somente profissional. Os filhos não estarão apenas aprendendo um ofício, mas aprendendo a importância do trabalho, seja ele qual for.

Para tanto, podemos dizer que, para uma boa colheita, precisamos observar e intervir em vários fatores, sendo a semente um dos principais elementos responsáveis pelo sucesso do trabalho no campo, além da irrigação e das condições do solo, que também fazem parte fundamental do processo. Da roça para a sala de aula,

a formação do nosso aluno depende de cuidados desde os primeiros anos de vida escolar, e se no campo o agricultor é o protagonista e ainda lida com as dificuldades do dia a dia, na Educação, as políticas públicas, os professores, familiares/responsáveis e estudantes sabem que é o protagonismo de cada um faz que a diferença no resultado da formação dos alunos, em especial do campo.

O professor dos alunos do campo

Para nossa escola, atender alunos do campo é um privilégio pois lutamos diariamente por uma educação justa e solidária, com uma comunidade que trabalha todos os dias por uma vida mais digna. E a nossa preocupação sempre esteve voltada para uma educação que privilegiasse a cultura e as experiências pessoais como potencialização. Assim, a educação deve representar o pensamento crítico de uma política emancipadora para os alunos que vem do campo.

Pensando em uma escola que atenda os alunos que vem do campo, é importantíssimo analisar a realidade em que estão inseridos, verificar as transformações ocorridas e, assim, planejar uma proposta educacional voltada para o campo. Temos que refletir sobre o campo... esse campo de hoje, que é construído por pessoas com grandes expectativas de trabalho e de vida digna, um campo que é o lugar onde essas pessoas moram e trabalham, é o espaço e território de vida e de educação igualitária.

Diante desse cenário educacional que lutamos diariamente em nossa escola, acreditamos que o professor é o sujeito que entende a realidade e o cotidiano dos camponeses, mesmo quando não militante de algum movimento social ou popular, como é o caso das famílias que atendemos em nossa Unidade Escolar, pois todos se constroem a medida em que compreende os anseios e as expectativas de nossos alunos.

Nessa ponderação buscamos refletir a importância do professor na construção de uma escola que atenda o público rural na perspectiva da educação do campo.

Quando refletimos sobre o papel do professor com os alunos do campo, podemos logo identificar que ele é o sujeito responsável por coordenar, na relação com o outro, os processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que o educador é um profissional que investe no processo de desenvolvimento do educando, sempre ciente do que ele, efetivamente, necessita aprender.

O papel do educador não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas também o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento desses, para que os estudantes se assumam como indivíduos – em toda sua unicidade – e cidadãos.

Apesar da escola em questão não ser uma escola do campo, no campo, suas características permitem dar a sensação de que estamos em uma escola do interior, de um pequeno vilarejo, e atende alguns alunos provenientes de áreas rurais. Mas, como a escola está no distrito urbano, não há nenhuma especificidade para atuação diferenciada, nenhum material específico, e, ainda, não realizamos nenhuma formação específica para atuar com esses poucos alunos de áreas rurais que frequentam a nossa escola. Porém, sinto diariamente o quanto eles são valorizados dentro da Unidade. Percebemos o carinho dos funcionários, a atenção e preocupação dos professores e a luta diária do corpo gestor em garantir o direito dessas crianças para que tenham transporte de qualidade, que sejam bem atendidos, que tenham oportunidade de aprendizado de qualidade e que, ainda, sejam felizes nesse ambiente.

Diante de leituras, reflexões e da realidade em que estamos inseridos, algo nos fez refletir: Como se dá a identidade docente do professor com alunos do campo? E logo pensamos: A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessária a profissionalidade, que é basicamente um conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém em um professor e estabelece

relação com a construção da identidade profissional, pois essa articula a formação inicial e continuada e, quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, ele passa a gostar, a se simpatizar e a realizar profissionalmente. Precisamos incessantemente buscar e nos preocupar com a nossa identidade ou perfil profissional, pois é nesse processo que adquirimos as capacidades necessárias para o exercício competente da nossa profissão.

Nesse sentido, o processo formativo dos professores é um componente essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados, isso porque o professor, por meio de sua prática docente, materializa o planejamento idealizado em nível de educação, principalmente o planejamento que o leva a desenvolver suas atividades no interior da escola. A formação de professores é um fator de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito e seja eficaz, cabendo a esse profissional estar sempre atento para saber lidar com os avanços e as mudanças que ocorrem na sociedade e na escola.

Assim, sempre refletimos o quanto os alunos, e em especial os que são do campo, necessitam de atenção e de que sejam atendidos por uma prática pedagógica dinâmica e diferenciada. Hoje não se ensina mais como antes, e os estudantes anseiam por aulas mais interessantes, prazerosas e dinâmicas, que os orientem à reflexão e a ação, que possibilitem compreensões e aprendizagens que os levem a entender o mundo de forma significativa e eficaz.

Realidade escolar

A escola é aquele espaço de integração e socialização de vivências e descobertas, onde diferentes culturas e tradições se encontram e tecem suas tramas. É nesse lugar que os alunos começam a estabelecer vínculos, criar hábitos, aprender e ensinar conhecimentos, participar ativamente de um processo educativo que necessita ser imbuído de sentido e significado. Entretanto, antes de entrarem na escola, eles passam por constantes e

sucessivos processos de aprendizagens que os constituem como um ser social, histórico e cultural.

Cada um da sua maneira traz consigo suas aprendizagens, e todas são partilhadas na escola: suas vivências e suas formas de ver, pensar, sentir e agir no mundo. São elas que, ao conviverem dentro dos muros escolares, dão vida e sentido à escola. Esse convívio, e as relações que ali se estabelecem, é o que forma as alianças de variáveis socioculturais (DAL ONGARO, 2013).

Logo, a influência dessas alianças de variáveis socioculturais é o que orienta os modos de organizar a vida e a realidade escolar. Sobre isso Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) entendem que as experiências culturais dos indivíduos contribuem para definir a cultura organizacional da instituição de que fazem parte, como é o caso da escola. Nessa direção, podemos compreender que esse entrelaçamento de culturas, ao orientar e definir os modos organizacionais da instituição, acaba também por (trans)formar a cultura escolar. Essa, por sua vez, nos estudos de Bolzan (2009, p. 26) é definida da seguinte forma:

A escola tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras apresentam o conjunto de convenções escolares e envolvem a normatização do conhecimento escolar, através da definição da rotina escolar/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de escolarização.

Uma escola não se define apenas pela sua arquitetura bem planejada e organizada, mas, principalmente, de valores e de sensibilidade. Valores que afirmem sua função social e sensibilidade para compreender e agir sobre o principal componente que mobiliza a escola: o aluno. É este que necessita de um olhar para além das aparências, de um olhar que consiga compreender suas necessidades, possibilidades e limitações.

Diante dessa aliança ou cruzamento que se estabelece entre a escola e o aluno é que se formam as alianças socioculturais, e que estão imbricados os processos de gestão e organização da vida e realidade escolar.

Nesse sentido, a direção escolar da instituição em questão compreende como importante o contexto inicial da constituição e formação humana dos sujeitos, sendo: a família, a sociedade da qual fazem parte, os professores e funcionários, os valores e ritmos e crenças que cada um agrega aos seus modos de viver.

Assim como outras instituições sociais, a Escola é organizada internamente seguindo demandas e objetivos específicos. Por isso, a organização da vida e realidade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental é pensada de modo a valorizar os sujeitos e suas culturas. Insistimos, ainda, na ideia de que a escola tem como função primordial compreender e considerar a realidade, o cotidiano e os modos de viver e de pensar de seus alunos.

Sobre isso, a aluna de área rural, M.R.O. S. (2021) do 5º ano I, sente-se acolhida e, segundo ela, “aqui na escola eu gosto porque todos me perguntam de onde vim, como é o pesqueiro onde moro e algumas amiguinhas já foram me visitar. Gosto do respeito que tenho aqui.” O mesmo retorno se obtém da família. De acordo com a mãe da aluna M.R.O.S. (2021),

minha filha é muito bem acolhida na escola, a direção é muito boa e humana, os professores sempre se preocuparam com a menina, ela se dá bem com o grupo. A escola é o lugar onde ela aprende o jeito do outro, a respeitar e aprender. Essa interação é muito importante para todas as crianças.

Com base no depoimento da aluna M.R.O.S. e de sua mãe (2021), é importante pensar que a realidade escolar é, antes de tudo, entender onde estão nossas raízes e valorizar a cultura gerada dentro de nossa escola. Nossa Unidade Escolar não tem salas multisseriadas, nossas famílias não são oriundas de acampamentos, assentamentos de reforma agrária ou quilombolas, mas são vindas, em sua maioria, de famílias trabalhadoras que, diariamente, lutam por uma vida mais digna, inclusive as de áreas rurais.

Estruturalmente, a Escola é organizada com um corpo gestor muito bom. Em sua composição temos diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, exclusivos da nossa Unidade. O corpo docente é formado por um grupo de 14 professores, graduados e pós-graduados. Seguimos uma Proposta Pedagógica que traz sua missão, visão e objetivos detalhados sobre o que se quer como educação para nossa realidade escolar.

Ao analisar a Proposta Pedagógica, observamos que foi redigida em grupo, com ajuda de todas as instâncias representativas, mas ainda precisa melhorar, acrescentando o atendimento ao público do campo. Aprender é fundamental! Nesse sentido, a nossa Unidade Escolar, apesar de atender um público pequeno, vindos da área rural, aplica na prática diária seu atendimento diferenciado e preocupado com os alunos do campo. Preocupa-se com o transporte, chegada na escola, atendimento pedagógico, desenvolvimento cognitivo e com o retorno às suas casas. Porém, observamos que precisamos melhorar a Proposta Pedagógica para incluir essas especificidades e necessidades do atendimento a esses alunos provenientes do campo.

Com isso, podemos aperfeiçoar o trabalho de elaboração da Proposta Pedagógica agregando mais valor participativo a partir do exercício de compreensão e reflexão acerca da realidade com a qual se vincula. Contudo, acreditamos que a Proposta Pedagógica é um caminho de possibilidades rumo ao alcance dos objetivos propostos para organizar a vida e a realidade escolar. Há muitos desafios educacionais, mas temos uma equipe de profissionais empenhada e participativa, na sua maioria. Um corpo gestor dedicado à organização, estrutura e atendimento pedagógico, fazendo desse espaço um local de trocas culturais, aprendizados, relacionamentos e desafios.

A escola que queremos:

Sonhar com nossa escola não é difícil! Temos uma grande missão em nossa Unidade: Reestruturar a Proposta Pedagógica

contemplando as especificidades das crianças do campo. Iniciaremos pela reformulação do plano de ensino, trazendo as características dos alunos oriundos do meio rural, e buscaremos o envolvimento e a participação mais ativa dos pais desses alunos, assim como proporcionar formação aos professores sobre os cuidados e melhor atendimento desses estudantes.

Para este plano de ação definimos como objetivos:

- Colaborar com a direção e professores na realização do processo educativo, visando o desenvolvimento integral e valorização dos alunos provenientes do campo;

- Garantir que o Plano de Ensino conste informações sobre a realidade dos alunos do campo, bem como sua aplicabilidade;

- Colaborar com a família no desenvolvimento e educação do aluno do campo;

- Colaborar na análise dos indicadores de aproveitamento escolar, evasão e repetência;

- Assistir o aluno na análise de seu desempenho escolar e no desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao estudo;

- Identificar e assistir alunos que apresentem dificuldades de ajustamento à escola, problemas de rendimento escolar e dificuldades escolares;

- Levar o aluno a analisar, discutir, vivenciar e desenvolver valores, atitudes e comportamentos fundamentados em princípios universais;

- Desenvolver no aluno atitudes de cooperação, sociabilidade, respeito, consideração, responsabilidade, tolerância e respeito às diferenças individuais;

- Colaborar na formação continuada dos professores.

Para tal, precisamos de informações mais consistentes sobre nossos alunos e sua realidade concreta, e, com esse objetivo, devemos fazer um levantamento do perfil deles, por meio de fichas. A partir disso, outras ações serão necessárias para atingir os objetivos acima: formação com professor das turmas com alunos do campo; orientações coletivas e individuais aos pais, alunos e professores; reuniões com pais, professores e funcionários;

organização de palestras; e auxílios na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Considerações finais

Quando nos propusemos a desenvolver esse trabalho sobre a Educação do Campo, não tínhamos certeza se era isso mesmo que queríamos, mas tínhamos muita vontade de conhecer como tudo começou, desde o início da sua história de luta por uma educação do campo e para o campo, até os dias de hoje, a fim de descobrir como ela estava e está sendo tratada.

Esse trabalho mostra a realidade concreta da Escola, que atende alguns alunos provenientes do campo com um olhar crítico sobre os espaços físicos, relacionamentos, escola de qualidade e proposta pedagógica.

O objetivo central dos estudos foi realizar o levantamento dos estudantes vindos do campo, suas características e formações, e como a escola os atende etc.

Durante a realização do curso e da elaboração desse trabalho, pudemos refletir o quanto isso propiciou um conhecimento maior, não só das lutas desse povo tão desvalorizado, mas também do conhecimento das políticas públicas, que havíamos escutado muito pouco a respeito, conhecendo apenas sobre a sua existência. Proporcionou um olhar diferenciado, pois quando conhecemos e sabemos como nos fundamentar, podemos ser mais ativos, críticos e propositivos para mudanças.

Precisamos levar em conta que muitos são os desafios que enfrentamos e que iremos enfrentar, pois tivemos grandes conquistas em marcos legais e em práticas que estão em andamento, mas também não podemos esquecer que enfrentamos um grave processo de fechamento das escolas do campo em diversos locais, bem como, nas ditas escolas do meio rural.

As escolas do campo precisam trabalhar no sentido de mostrar outras e novas possibilidades de viver no campo, além de fazer um grande processo reflexivo sobre sua especificidade, reafirmando

sua identidade. A escola do campo é mais do que escola, não é apenas local de ensinar, mas é o centro da organização da comunidade local, é um espaço de efetivação das políticas públicas educacionais, da representação efetiva do Estado no seu papel de garantir direitos a todos os cidadãos. É o equilíbrio social da comunidade, do local de vivência e do exercício de cidadania.

A Escola está atenta a olhar, em sua volta, seus sujeitos e seus protagonismos como atores sociais, de forma a trabalhar de maneira interdisciplinar e a valorizar seus saberes, aprendendo a construir no seu dia a dia uma educação popular num espaço popular, estabelecendo um espaço transformador dentro dessa sociedade excludente, que se efetiva dialeticamente com a participação social.

Municípios, estados e União precisam se integrar mais para implementar medidas necessárias e desenvolver metas para otimizar o uso dos recursos públicos e, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo. E, sobretudo, ao considerar essas condições, garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, acreditando suas potencialidades na construção de uma sociedade mais justa.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOLZAN, Dóris Pires V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

280f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DAL ONGARO, Daniela. **As variáveis socioculturais como mobilizadoras do planejamento didático do professor**. Santa Maria: UFSM, 2013. 95f. Monografia (trabalho de conclusão de curso de Pedagogia). Universidade Federal de Santa Maria.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Proposta Pedagógica da Escola - 2019/2021.

APONTAMENTOS ACERCA DAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS URBANAS QUE ATENDEM ALUNOS DE ESCOLA RURAL: a experiência da escola de Educação Infantil

Professora Anna Fausta de Moraes

Adriana do Carmo de Jesus¹

Grasieli Lopes Bassaneli²

Maria Cristina dos Santos³

Stefania Carolina Luiz De Oliveira⁴

¹ Possui graduação em Pedagogia (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2012). É Doutora em Educação, tendo atuado como professora-formadora dos cursos de especialização Escola da Terra/UFSCar/MEC e Pradime/UFSCAR/MEC. Também, como professora da educação básica, tutora no curso de pedagogia EAD-UFSCar, avaliadora do programa Melhor Gestão, Melhor Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Coordenadora da pasta da Educação do Campo junto à Secretaria Municipal de Educação em Limeira e docente dos cursos de licenciatura e Pedagogia da Terra da UFSCar, sendo que também atua no Movimento Negro no interior paulista. Atualmente, é docente na Pós-Graduação da Faculdade de Conchas e Diretora de escola.

² Possui graduação em pedagogia, desenho industrial e logística. Pós-graduada em pedagogia empresarial e neuropsicopedagogia. Vínculo institucional com a prefeitura de Guaratinguetá: Docente de Educação Infantil. Discente do curso Escola da Terra, UFSCar.

³ Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Graduada em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996). Mestre (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Pós-Doutora em "Ambiente e Sociedade", na linha de pesquisa "Dinâmica socioeconômica nos Ambientes urbano e rural" pela Universidade Estadual de Goiás (2017). Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "Trabalho, Política e Educação Escolar"/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar.

⁴ Pedagoga pela Universidade Salesiana de SP. Especialista em Alfabetização e Letramento. Vínculo institucional com a prefeitura de Guaratinguetá: Docente de Educação Infantil. Discente do curso Escola da Terra, UFSCar.

Para iniciar o diálogo

O objetivo central deste texto é apresentar elementos relacionados a uma experiência de escola urbana, localizada no interior paulista, que atende estudantes oriundo de áreas rurais – devido ao fato de ser a escola considerada mais próxima da residência dessas crianças ou, ainda, por não haver escolas na mesma localidade em que residem. Portanto, trata-se de um texto que objetiva dialogar com os profissionais que atuam nas escolas públicas de educação básica, de modo que buscará emergir contextos próprios da realidade de algumas escolas brasileiras, não tendo a intenção de se aproximar de um trabalho acadêmico.

Ao longo desse diálogo que propomos estabelecer, alguns aspectos se destacaram, a saber: o transporte escolar rural e seus desdobramentos, e os processos de ensino/aprendizagem no período da pandemia da Covid-19. Obviamente, nos limites desse texto não conseguiremos esgotar o debate acerca desses temas, mas ao apresentá-los estamos, de certa forma, anunciando tensões que merecem nossa atenção enquanto profissionais da educação.

O transporte escolar rural: considerações preliminares

O processo de nucleação de escolas de Educação Básica, iniciado na esfera federal e consolidado pelos governos estaduais e municipais, objetivou fechar escolas menores e agrupar alunos em escolas maiores, localizadas em áreas rurais ou urbanas. Assim, muitos estudantes residentes em áreas rurais passaram a fazer uso do transporte para as periferias dos centros urbanos, ocasionando o fechamento em massa de escolas no meio rural.

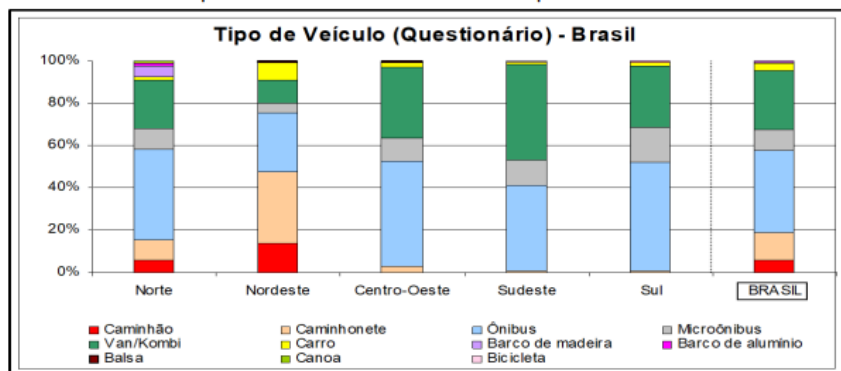
Segundo Basso e Bezerra Neto (2013), no Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo, verifica-se a tendência de aumento das distâncias entre as moradias dos alunos que residem no campo e as escolas e, conseqüentemente, também aumentou o número de alunos que usam o transporte escolar público.

No material disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível no site do Ministério da Educação e Cultura, o transporte escolar rural é o deslocamento dos alunos da rede pública de educação que residem e/ou estudam em áreas rurais, ocorrendo a partir de suas residências ou um ponto de embarque, possibilitando o acesso às unidades de ensino por meio de veículos escolares. Sendo assim, o objetivo do transporte escolar rural seria a realização do deslocamento dos alunos no trajeto casa-escola-casa para facilitar o acesso e a permanência destes nas escolas, melhorando as condições da oferta do ensino público. Contudo, a questão que vai se delineando, à medida que os profissionais e pesquisadores da educação vão avançando nessa temática, relaciona-se às condições em que ocorrem esses transportes, bem como o tempo de permanência dos estudantes no traslado entre residência-escola.

Analisando os materiais disponibilizados pelo FNDE, é possível perceber que na região sudeste brasileira - na qual o estado de São Paulo está incluso - o transporte escolar rural se dá basicamente por meio de vans, automóveis, micro-ônibus e ônibus. Situação bem diferente de outras regiões do país, que oferecem a seus estudantes transportes por meio de balsas, canoas, barcos, bicicletas e até caminhões.

No entanto, mesmo considerando o ano em que esse levantamento foi realizado, em 2008, é importante sinalizar que não aparecem dados descritivos explícitos relacionados à qualidade do transporte e ao período em que os estudantes permanecem no transporte escolar.

Gráfico 1 - Tipos de Veículos utilizados no Transporte Escolar Rural Brasil.



Fonte: FNDE/CEFTRU (2008)

É nesse sentido que se faz relevante estudos que identificam e problematizam o período que os estudantes passam dentro dos ônibus e vans escolares no estado de São Paulo, com a finalidade de construirmos alternativas que beneficiem os estudantes e sua trajetória escolar. Nas análises de documentos e relatórios internos de quatro Secretarias Educação de Municípios do interior paulista, verificou-se que os estudantes passam, no mínimo, 30 minutos e, no máximo, 3 horas nos trajetos de ida e volta à escola. A destacar que, em geral, esses relatórios são produzidos pelas Secretarias Municipais de Educação para atender as demandas do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, que faz a transferência de recursos financeiros para custear despesas com a aquisição e manutenção de transporte escolar ao mesmo tempo que solicita documentos para a verificação das aplicações dos recursos.

Diante do dado apresentado imaginemos uma situação prática: um estudante que, nos trajetos de ida e volta somados perde 3 horas de traslado de sua residência até o local onde estuda, levará, em média, 1 hora 30 minutos para ir até a escola e mais 1 hora e 30 minutos para ir para sua residência. Se esse mesmo estudante entra às 7:00 da manhã na escola, ele deverá estar no ponto de encontro, no qual o transporte escolar passa, no máximo às 5:30. Qual horário esse estudante deverá acordar para chegar ao

ponto de ônibus no horário adequado para fazer uso do transporte escolar? Nessa situação, nem tão hipotética assim, ainda não estamos considerando os diferentes tempos e intempéries enfrentadas pelas crianças no trajeto de suas residências até o ponto de encontro do transporte que os levará à escola. Enfim, essa é uma realidade para mais de 200 mil estudantes⁵.

A experiência da escola de Educação Infantil Professora Anna Fausta de Moraes

A Escola Municipal Professora Anna Fausta de Moraes é uma instituição pública de educação infantil com capacidade para atender 160 alunos, localizada no município de Guaratinguetá, interior do estado de São Paulo. Sobre a infraestrutura, a escola possui água encanada, energia elétrica, internet, brinquedoteca com espaço para leitura, acervo literário, pátio coberto, parquinho, 7 salas de aulas, fornecimento de transporte escolar, alimentação (café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde) e local para higiene dos estudantes. A instituição não possui laboratórios de ciências ou de informática e quadras de esporte.

A escola está localizada na área urbana, e, assim como tantas outras escolas do estado de São Paulo, atende 23 estudantes residentes da área rural, que se deslocam diariamente, por meio de transporte escolar público, para participarem das aulas nas classes de Fase 1 (faixa etária: 4 anos) e Fase 2 (faixa etária: 5 anos) da Educação Infantil.

A Escola possui outros 2 alunos residentes em área rural, que estão matriculados na classe do Maternal II (faixa etária: 3 anos). Nesse sentido, essas duas crianças menores não se deslocam para a escola por meio de transporte escolar em cumprimento da Resolução Municipal nº 819/2021, que dispõe sobre o transporte de crianças com idade inferior a dez anos, sinalizando que é necessário uma logística apropriada para o transporte de crianças menores,

⁵ Dados do censo escolar a partir do ano de 2010.

bem como aquisição de itens de segurança, por parte da Secretaria de Transportes do município, como por exemplo o uso de cadeiras de elevação e bebê conforto, de modo a atender a legislação federal específica.

As áreas rurais das quais os alunos são oriundos são fazendas de produção agrícola, de forma que a instituição atende os filhos dos pequenos proprietários de terra, dos trabalhadores assalariados que exercem a função de caseiros e dos trabalhadores rurais fixos e sazonais, dentre outros. A região rural também é bem favorecida em relação à sua hidrografia, fato que proporciona ao município atrativos ecoturísticos e exploração comercial de hortaliças, leite e derivados.

Embora a produção de doces também se destaque, parte significativa da comunidade rural cultiva hortaliças, sendo que alguns deles produzem cerca de 50 variedades desses produtos e revendem em feiras organizadas no município de Guaratinguetá e em outros adjacentes. Constatou-se, por meio de levantamentos internos, que algumas crianças acompanham seus pais nas atividades de cultivo e revenda da produção agrícola.

Analisando o relatório de rota de transporte escolar, podemos encontrar alunos residentes a 40 km da escola. Para que os discentes estejam prontos para as aulas, que se iniciam às 8 horas da manhã, os alunos residentes do bairro Rio das Pedras necessitam acordar por volta de 5:30, estar pronto na parada de ônibus às 6:30, chegar à escola às 7:50 para o café da manhã e participar do início das aulas às 8:00.

A maior parte dos alunos dessa unidade escolar pega o transporte escolar em pontos próximos às suas residências. Apenas dois alunos fazem um percurso de aproximadamente 200m até chegar ao seu ponto de saída, sempre acompanhados por seus pais.

Em relação à rotina escolar, quando os estudantes chegam à escola são recepcionados por duas funcionárias, fazem o desjejum (café da manhã), um lanche ao final da manhã (09:50) e uma refeição ao final do período escolar (almoço). Há 4 anos atrás, os estudantes que entravam no Transporte escolar às 6:30 e chegavam

em casa por volta das 13:30, recebiam apenas uma refeição nesse período, que era às 9:40. Porém, um grupo de responsáveis fez uma comissão e foi à Secretaria da Educação reivindicar os direitos dos estudantes e, a partir de 2018, os alunos passaram a receber o desjejum ao chegar na escola. Ou seja, antes de irem para a sala de aula recebem, um lanche.

Também, os alunos que fazem uso do transporte escolar passaram a sair um pouco mais cedo, para não haver aglomeração no momento da saída. Estabelecendo a saída da Unidade Escolar às 11:30, e não 11:50, conforme os demais alunos, chegam em suas residências por volta das 13:00, o que é considerado como uma grande conquista para essa comunidade. No entanto, há de se ponderar que, com essa ação, os estudantes deixam de participar de aproximadamente 20 minutos de aula todos os dias, ou seja, 1 hora e 40 minutos a menos de aula por semana.

A rotina dos estudantes dessa unidade educacional se pauta nos eixos interações e brincadeiras, haja vista que se trata de uma unidade de educação infantil, portanto realizam suas atividades de forma lúdica, inclusive com aula de inglês que ocorre uma vez por semana. No entanto, ainda que as atividades sejam pautadas nas brincadeiras e nas interações, é comum aos estudantes que fazem uso do transporte se sentirem indispostos, com sono ou cansados, devido ao período de seu transporte e ao horário que precisam acordar.

O período de aulas remotas devido à pandemia

Em 2020, como medida de segurança e prevenção da disseminação do novo coronavírus, todas as escolas brasileiras buscaram criar práticas de ensino remotas durante o período que compreende os meses de abril a dezembro. Tal fato possibilitou que professores tivessem contato com seus alunos somente remotamente, por meio de telefonemas e usos de plataformas virtuais como *Moodle* ou Google Sala de Aula e, também, grupos de *WhatsApp*.

Pensando nas dificuldades de acesso aos recursos digitais, as escolas que possuíam recursos financeiros ofereceram materiais

impressos àqueles educandos que não tinham acesso aos meios digitais. Os materiais eram entregues às famílias periodicamente, mas essa situação não remete à totalidade das escolas públicas brasileiras.

Já em 2021, as aulas presenciais foram retornando gradativamente a partir do mês de abril, com revezamentos de alunos. Todavia, a presença dos discentes nas escolas pertencentes ao estado de São Paulo era facultativa e somente entre os meses de outubro e novembro do ano letivo de 2021 o retorno presencial às aulas passou a ser obrigatório. Nota-se que o cenário pandêmico não influenciou da mesma maneira o percurso dos estudantes, atingindo as turmas em diferentes momentos do aprendizado, pois algumas crianças estavam, em 2020, ingressando na Educação Infantil, enquanto outras saindo para o Ensino Fundamental, e, por fim, havia também os alunos que nem chegaram a frequentar a Educação Infantil - indo direto para o 1º ano de escolarização.

No caso da Escola Professora Anna Fausta de Moraes, durante o período de pandemia, em virtude da necessidade de isolamento social, as aulas presenciais também foram obrigatoriamente suspensas, mantendo o estímulo cognitivo por meio de vídeo aulas. As vídeo aulas foram transmitidas via site educacional da escola, bem como enviadas via aplicativo *WhatsApp*, na tentativa de alcançar o maior número de alunos possível. Importante considerar que a localização geográfica dos bairros onde os alunos residem não favorece o acesso à internet via rádio, cabo ou satélite.

A gestão escolar envidou esforços para que todo o conteúdo fosse impresso e levado semanalmente à residência dos alunos por meio do transporte escolar, e ocasionalmente alguns professores foram realizar visitas aos alunos nas residências, sempre respeitando as medidas e protocolos de segurança de saúde pública. Comparando a assiduidade dos alunos oriundos da área rural antes da pandemia e a efetividade na realização das atividades remotas, notou-se uma queda significativa na efetiva participação dos alunos e familiares que residem nas áreas rurais.

Frente a essa situação, a gestão escolar desenvolveu e aplicou um formulário para o levantamento das deficiências e dificuldades que

impactam na trajetória escolar dos estudantes, sobretudo no período de pandemia. Assim, percebeu-se que as principais dificuldades eram a atividade laboral rural, que demanda muito tempo de trabalho e desgaste físico, deixando em segundo plano as atividades remotas dos filhos, e o baixo índice de escolaridade dos familiares, por vezes até analfabetos, impossibilitando assim de auxiliar os alunos nas atividades remotas.

Algumas especificidades das salas multisseriadas

Ao observar unidades escolares e professores que lecionam em salas de aula multisseriadas, percebemos que os relatos encontrados são de dificuldades para trabalhar diante da necessidade de conteúdos diferenciados para atender aos seus alunos. Além do tempo e dedicação serem superiores, se comparado ao tempo dedicado ao planejamento de atividades para classes não multisseriadas, há relatos de desmotivação por não conseguir oferecer atenção adequada a cada aluno, e isso se deve, principalmente, pelas salas de aula serem numerosas.

Na escola Anna Fausta, por exemplo, no ano de 2020, havia uma sala multisseriada, que a professora dividia a sala em duas turmas, sendo o lado direito a fase 1 e o lado esquerdo fase 2. Cada dia ela revezava a turma para início das explicações.

As aulas eram planejadas de acordo com as necessidades da sala de aula por total autonomia da docente, mas, embora houvesse alunos oriundos da zona rural, os conteúdos abordados eram os mesmos trabalhados com os alunos da zona urbana. O que notamos é a presença de muito empenho e dedicação do professor de classe multisseriada para conseguir atender às necessidades gerais de seus alunos, e coube à escola motivar esse docente, que muitas vezes estava desanimado para concluir sua prática com qualidade. Porém, cada progresso do aluno é de grande importância para o educador, que vibra a cada conquista.

Constata-se que a maioria dos docentes das salas multisseriadas não recebem orientação específica para

desenvolverem seu trabalho. Mantêm-se apenas as falas rotineiras de início de planejamento do ano letivo:

1 - Você precisa planejar atividades distintas para cada grupo. Contudo, permanecem as dúvidas: Como planejar atividades distintas?

2 - Como contextualizar as atividades?

3 - Que tipos de conteúdo abordar e como abordar, já que o município não dispõe de material didático unificado para toda a rede de ensino, nem possui material orientador para as escolas do campo?

Assim, atualmente, trabalhar em classes multisseriadas é desafiador e é exaustivo, pois o professor acaba realizando três ou até quatro planejamentos diferentes para cada aula. Ainda assim, é gratificante ver o quanto os alunos menores se desenvolvem com o contato diário com os alunos maiores. É possível ver, no dia a dia, o quão o conceito de desenvolvimento proximal é eficaz no processo de aprendizagem.

Para o momento de pandemia não houve planejamentos de conteúdos diferenciados para os alunos residentes na área rural, houve apenas as adaptações logísticas já citadas, como entrega de atividades nas residências e disponibilização dos conteúdos via internet.

Seria de extrema importância dedicar um trabalho exclusivo para aprofundamento desse tema, pois nota-se que os docentes, e muitas vezes até o coordenador pedagógico, não possuem estratégias didáticas adequadas para classes multisseriadas, seja por falta de conhecimento, formação adequada ou, até mesmo, por conta da orientação ou supervisão da rede municipal de educação.

Sobre a pandemia: ações e protocolos

Ao longo dos meses de isolamento social devido à pandemia, a unidade escolar apresentou, por meio do site da escola e dos grupos de *WhatsApp*, as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da semana. Os pais auxiliavam os estudantes, que

realizavam e entregavam as tarefas em forma de fotos para as professoras. Além dessa prática, o motorista responsável pelos alunos da zona rural levava esse material impresso para os responsáveis dos alunos toda segunda-feira, e devolvia para a professora o material realizado da semana anterior – para registro no diário de classe.

No caso da Escola Anna Fausta, a participação dos alunos da zona rural foi efetiva, mesmo recebendo relato de alguns responsáveis analfabetos. Após o Decreto Estadual, o ensino presencial retornou obrigatoriamente, fator este que estabeleceu uma criteriosa rotina de protocolos de biossegurança no transporte dos alunos da zona rural, com aferição de temperaturas, distanciamento entre assentos, uso de máscara de proteção individual e uso do álcool em gel ao entrar no Transporte Escolar. Todos os protocolos eram controlados e fiscalizados pelo profissional designado como “monitor de transporte escolar”.

A escola que queremos e o necessário para atendimento da população do campo

Frente à realidade da Unidade Escolar aqui tratada, seria possível traçar dois planos de ações, sendo um voltado para a realidade existente (real) e outro para a escola do campo que aspiramos aos futuros alunos (o possível e necessário). Iniciando a análise da realidade escolar encontramos uma escola urbana, com alunos residentes nas áreas urbanas e áreas rurais. Para essa realidade - e para muitas outras que agrupam estudantes em diferentes momentos do processo de aprendizagem -, é preciso conceber um plano de ação vertical, agrupando os alunos de acordo com os avanços na aprendizagem e em busca de superação de suas dificuldades, de forma que possam existir agrupamentos com colegas diferentes em momentos diferentes do dia e dos dias da semana.

A reflexão educacional e a prática escolar precisam partir da análise da realidade escolar com uma visão e uma postura crítica, principalmente pelo momento histórico e pandêmico pelo qual a

sociedade está passando. É necessário romper com a prática tradicional, que há muitos anos é executada em salas multisseriadas urbanas ou rurais: “O professor separa a sala por faixas etárias ou séries e aplica atividades diferenciadas, sem contextualização, sem problematização”. Nesse sentido, é preciso orientar os docentes para que efetuem agrupamentos e relações entre pares com diferentes graus e tipos de aprendizagens, rompendo com o critério etário.

O docente precisa conhecer a prática social dos alunos do campo que se deslocam para a área urbana, pois como vimos nas pesquisas e formulários aplicados nos anos e trabalhos anteriores alguns professores se deslocam de cidades limítrofes e por vezes não conhecem as bases e as bagagens culturais trazidas pelos alunos, nem do campo, nem da cidade. Precisamos, enquanto educadores, reconhecer que há alunos de diferentes origens, e, que se as relações sociointeracionistas forem bem estabelecidas e exploradas, provocaremos mudanças que impactarão todo o município, e não somente um ou dois bairros.

Encontra-se eco desse ponto de vista nas palavras de Dermeval Saviani (2015): “[...] o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual”. A Escola do Campo que aspiramos precisa contar com uma mobilização de toda a comunidade educativa e local para que haja uma valorização da escola, bem como para que ocorra uma batalha política contra o êxodo pedagógico e o consequente fechamento das escolas - conforme relatamos no início desse texto.

Buscando raízes nas premissas de que “fechar escola é crime”, faz-se necessário o amplo envolvimento da comunidade na busca por seus direitos, estes que estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, que em seu artigo 4º define que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

Assim, observamos que as legislações brasileiras atuais reconhecem a diversidade sociocultural na educação de nosso país, porém, há inúmeros desafios a serem vencidos para bem atender a população do rural com qualidade, sobretudo no que tange a educação. Nesse sentido, percebe-se que, na legislação, há tentativas de estabelecer uma política pública que garanta à população rural os mesmos direitos educacionais oferecidos à população da zona urbana, embora se note a falta notória de investimento por parte dos representantes governamentais que valorize a identidade, cultura e trabalho do meio rural. Há a necessidade de possibilitar investimentos locais e de infraestrutura adequada para bem atendê-los, de modo que não haja o deslocamento dos equipamentos públicos para os centros urbanos, e que exista, no meio rural, escolas e tudo mais que for necessário para garantir melhor condição de vida.

Diante do exposto, consideramos que os alunos da E.M.E.I. Prof^a Anna Fausta de Moraes, embora recebam atendimento igualitário em sala de aula, acabam não tendo a oportunidade de correlacionar suas experiências culturais com a realidade urbana, além de nem sempre conseguirem obter o mesmo rendimento em sala de aula devido ao horário em que precisam acordar para chegar até a escola. Deixando assim evidente, que, mais uma vez, as políticas públicas deixam de lado o bem-estar da população, e, ao invés de investir gastos públicos com infraestrutura e recursos pedagógicos, visando a equidade e qualidade de ensino, optou-se por fechar escolas e transportar os estudantes para uma localidade alheia ao contexto em que estão inseridos.

Referências

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 29 p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EEDUCAÇÃO (FNDE) E CENTRO DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM TRANSPORTES (CEFTRU) **Diagnóstico Do Transporte Escolar Rural** Volume I – Relatório Final. Brasília: Universidade de Brasília – UNB, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação em Debate**. Salvador: Germinal, v. 7, junho, 2015. 26-43 p.