

**POLÍTICAS “PÚBLICAS” E EDUCAÇÃO RURAL
NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA**

Luiz Bezerra Neto
José Leite dos Santos Neto
(Organizadores)

**POLÍTICAS “PÚBLICAS” E EDUCAÇÃO RURAL
NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA**

Copyright © Organizadores e autores

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

Luiz Bezerra Neto; José Leite dos Santos Neto (Organizadores)

Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 213p.

ISBN 978-85-7993-785-9

1. Educação rural. 2. Políticas públicas e educação rural. 3. Educação do campo. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Políticas educacionais na atualidade latinoamericana e seus reflexos na educação rural brasileira	7
Luiz Bezerra Neto e José Leite dos Santos Neto	
MODELO PEDAGÓGICO DIRIGIDO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA DE LA POBLACIÓN CAMPESINA PRODUCTORA	17
Juan Carlos Rodríguez Cruz	
PROFUNDIZAR LA CONTRARREFORMA NEOLIBERAL: el sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE	35
Alfonso Torres Carrillo	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
Ana Carolina Galvão Marsiglia e Tiago Nicola Lavoura	
CULTURA AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	71
Fábio Fernandes Villela	
CURRÍCULO E PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: estado da arte (2010-2016)	91
Flávia Camila Gomes e Maria Cristina dos Santos Bezerra	
EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani	111
Patric Oberdan dos Santos e Luiz Bezerra Neto	

EDUCAÇÃO NO CAMPO OU DO CAMPO: a concepção dos professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco	145
Danilo Felisberto de Souza e Luiz Bezerra Neto	
O CASO DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO MONTE ALEGRE, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO COTIDIANO ESCOLAR: aproximações e distanciamentos da Educação do Campo.	167
Joviro Adalberto Júnior e Jaqueline Daniela Basso	
AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO NO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: entre o direito material e o formal	189
Amanda Cristina Lino	

INTRODUÇÃO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE LATINOAMERICANA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA

Luiz Bezerra Neto

(Universidade Federal de São Carlos – lbezerra@ufscar.br)

José Leite dos Santos Neto

(Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo)

Discutir sobre educação rural no Brasil é uma tarefa bastante árdua, dado que o país possui dimensões continentais e, por esse motivo, contempla as mais diversas realidades políticas, econômicas e sociais. O trabalho se intensifica quando a temática é tratada na América Latina, em que os governos adotam políticas desiguais, com formas de organização distintas e concepções de ensino específicas às regiões e situações.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC – enfrenta esta polêmica há algum tempo. Debates, desde o início, a importância da educação no campo, sobretudo no entendimento de que as crianças devem ser educadas no local de sua moradia. Afrontamos a questão das especificidades da educação dos camponeses, visto que a educação do homem no campo traz consigo muitas singularidades, principalmente, de cunho metodológico.

Assinalamos ao fato de que o número de alunos, quase sempre, é considerado pequeno em relação aos padrões urbanos e muitas escolas das zonas rurais adotam o modelo de trabalho com classes multisseriadas, isto é, alunos de duas, três ou quatro séries assistem aulas em uma mesma sala. Os professores brasileiros não possuem formação para o trabalho com estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizado em um único ambiente. Por conseguinte, a maioria dos educadores organiza a turma em séries, utilizando-se dos modelos unisseriados e dividindo o tempo de aula entre eles, ou seja, é reduzido o tempo de ensino dos alunos à medida que é decomposto o período de aula entre as séries. A aula ocorre, dessa forma, como se todos estivessem em salas diferentes.

Percebemos, portanto, que apesar de enfrentarem no meio rural uma situação adversa às escolas urbanas, uma parte expressiva dos professores não adota uma metodologia de ensino adequada e ministram as aulas em semelhança ao que fariam nas salas unisseriadas. Alguns, simplesmente, passam exercícios para um grupo/série, enquanto conversam e esclarecem atividades para os outros alunos, revezando entre os grupos/séries presentes na aula.

Outra especificidade da educação rural é que, normalmente, as escolas são unidocentes e, por este motivo, não existe interlocução entre os educadores, o que impossibilita a troca de experiências sobre as atividades trabalhadas com os alunos daquela realidade.

Destoantes também, são os tempos escolares. No meio rural, os alunos e, muitas vezes, os próprios professores, percorrem grandes distâncias para acessarem a escola. Além disso, existem as dificuldades nas condições de transporte, isto é, (1) os veículos em uso (bicicletas, motos, barcos, carros, ônibus ou animais); (2) as estradas precárias, que nos períodos de seca neblinam a visão e fazem os circulantes inalarem poeira, e nos períodos de chuva, criam extensos atoleiros; e (3) os rios, que nas épocas das cheias e da estiagem, fazem com que os professores e alunos transcorram mais tempo no percurso em direção à escola do que aquele de permanência em sala de aula.

Ressaltamos ainda o fato do professor ser, geralmente, o único agente estatal de determinadas localidades, o que faz com que exerça funções para os quais não está qualificado ou designado. Ocorre que o educador se torna o psicólogo local, o farmacêutico intérprete das bulas de remédios, o diretor da escola, o secretário, o merendeiro, o agente escolar (inspetor de alunos, em alguns lugares), o faxineiro, entre outros.

Nesta conjuntura, o Movimento Por uma Educação do Campo, criado na década de 1990, cumpriu um papel de extrema importância: ao denunciar a realidade da educação no campo, denunciou também a situação das escolas rurais, vistas como o *primo pobre* das urbanas, ou seja, instituições que herdavam os materiais rejeitados nas escolas da cidade. Livros, carteiras, armários e tudo o que fosse descartado no meio urbano era doado às escolas do meio rural.

Além disso, o Movimento acusou também a baixa infraestrutura das escolas rurais, se referindo à falta de funcionários, bibliotecas, laboratórios, quadras de esporte, internet, banheiros, água canalizada, energia elétrica etc.

Entrando neste debate, o GEPEC passou a defender que a escola do campo dever ser uma escola diferente, própria às condições do meio rural. Entretanto, isso não se realiza em termos de conteúdo, uma vez que requeremos uma escola única, sem distinção entre o que se ensina para a elite e o que se ensina para a classe trabalhadora. A educação ideal para o trabalhador do campo, segundo as discussões realizadas no grupo, acontece em uma escola que traz os conteúdos elaborados pela sociedade e que, em geral, são apropriados pela burguesia, como se pertencessem exclusivamente a ela.

Demandamos, portanto, que os conceitos e conteúdos ensinados na escola rural sejam os mesmos que os ministrados na escola urbana. Entendemos que, embora a forma de exposição das informações possa mudar, não equalizar os conteúdos traz o risco de se criar uma educação de segunda categoria para esta parcela social. Neste ponto, especificamente, possuímos discordâncias com os preceitos defendidos por grande parte dos participantes do Movimento Por Uma Educação Do Campo mencionado.

Desde seu surgimento, o GEPEC adotou como método de análise, o materialismo histórico-dialético, negando, portanto, algumas abordagens multiculturais, desenvolvidas por determinados pesquisadores que apoiaram e apoiam o Movimento Por Uma Educação Do Campo. Por isso, o grupo insiste na necessidade de se trabalhar com a pedagogia histórico-crítica na educação do campo, sinalizando que a compreensão da estrutura e das formas de organização da sociedade capitalista é a condição *sine qua non* para combatê-la.

Dito isto, elucidamos que este livro foi elaborado a partir dos debates realizados no I Encontro Internacional e IV Encontro Nacional sobre Educação no Campo, ocorrido em julho de 2017, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, oportunidade tal em que se discutiu algumas políticas educacionais para a América Latina.

Para tanto, nove textos compõem esta coletânea, a saber: duas conferências internacionais, uma conferência nacional, três artigos apresentados por participantes do encontro, e três escritos produzidos por alunos que participaram do curso sobre Especialização em Educação no Campo, promovido pela UFSCar, durante os anos de 2017 e 2018.

No primeiro capítulo, trazemos a transcrição da conferência de Juan Carlos Rodríguez Cruz, pesquisador da Universidade de Holguin (Cuba), que tratou sobre o modelo pedagógico dirigido à educação

ambiental e contextualizou o modo de vida da população campesina produtora do seu país. Mantivemos o texto no original (em espanhol), em semelhança ao que ele pronunciou no momento de sua exposição.

No capítulo, o autor versou sobre o trabalho, abordando a educação ambiental e sua expressão no contexto rural. Para ele, o trabalho se baseia no patrimônio cultural campesino, seus valores e suas potencialidades, especialmente no que se refere à educação não escolar, sustentada em princípios e categorias da pedagogia de Paulo Freire e seus seguidores.

A investigação de Cruz teve como finalidade a discussão de um modelo pedagógico que expressasse o processo ideal de uma educação ambiental contextualizada da população do campo produtora, sustentada no conteúdo conservacionista de seu patrimônio cultural. É um texto de fácil leitura e muito esclarecedor sobre a preservação da cultura campesina na sociedade cubana.

O segundo capítulo é uma contribuição de Alfonso Torres Carrillo, pesquisador da Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), que discorreu sobre o processo de aprofundamento da contrarreforma neoliberal no sistema educativo colombiano, a partir das imposições de uma nova ordem pelas diretrizes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Carrillo procurou demonstrar como o governo da Colômbia, através do presidente, a ministra da educação e da Federação Colombiana de Educadores (FECODE), firmaram um acordo, que pôs fim a uma paralisação geral de 37 dias nas atividades educativas dos 1122 municípios do país. Segundo ele, grosso modo, os acordos envolviam reivindicações salariais dos professores e transformações no sistema geral de participação nos recursos nacionais para a educação e saúde.

É merecedor de destaque relato do autor sobre a defesa que alguns municípios fizeram de um Fundo das Políticas Educativas do governo, perante a orientação que se aprofundasse o ajuste do sistema educativo ao modelo capitalista neoliberal e se aplicassem as exigências impostas pela OCDE. Solicitação realizada pelo então presidente, Juan Manuel Santos, que desejava o ingresso da Colômbia na organização.

Para Carrillo, teríamos aí um paradoxo, porque em plena mobilização (23 e 24 de maio), passou despercebida à opinião pública, a visita dos delegados da OCDE, que se informavam sobre o

cumprimento do país, das tarefas exigidas à adesão. O autor destacou ainda que, há uma semana do acordo com a FECODE, em 23 de junho, o presidente colombiano se encontrou com o secretário geral da OCDE em Paris, o mexicano Ángel Gurría, selando o acordo entre a Colômbia e a organização. Ele chamou a atenção para a tendência atual, plenamente subordinada à lógica neoliberal, que se aplica em outros países latinos, como Brasil, México e Argentina. O texto também foi mantido em espanhol, tal como apresentado no evento.

O terceiro capítulo é de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Tiago Nicola Lavoura, que discutem as políticas educacionais, a educação escolar e a educação do campo. Inicialmente, os autores afirmaram que a educação seria um fenômeno próprio dos seres humanos, tomando a premissa de que a atividade vital da humanidade seria o trabalho, o que se explicaria pela relação milenar de transformação da natureza pelos seres humanos.

Assim, debateram o trabalho em sua acepção ontológica, compreendendo como tal participa da formação do ser humano, considerando as mediações instituídas e apreendidas por cada novo ser da espécie e por aqueles que já constituíam o conjunto humanitário.

De acordo com eles, humanizar o ser humano seria um processo educativo. Entretanto, se a origem da educação coincidia com a própria origem humana, o surgimento da classe dos proprietários e dos não-proprietários teria criado uma cisão, ficando a *escola*, restrita aos membros de uma só classe, aquela dos *homens livres*.

Em seguida, os autores abordaram que ruptura com o modo de produção feudal colocou a burguesia como classe em ascensão, revolucionária, e, dali em diante, ela defendeu a igualdade entre os indivíduos e reivindicou a substituição de “uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual” (SAVIANI, 2008, p. 32). Eles compreenderam que este modelo de escola se inaugurou na época moderna, durante a transição para o modo de produção capitalista, onde os indivíduos se tornaram livres para fazer ou não determinadas concessões com base em relações contratuais.

No quarto capítulo, Fábio Fernandes Villela assuntou a cultura ambiental e a formação de educadores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Seu texto discutiu a reorganização do trabalho educativo e a formação de educadoras ambientais presentes em um projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *Cultura ambiental no*

território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista.

De acordo com o autor, o projeto teve por objetivo trabalhar com a cultura ambiental do noroeste paulista, do ponto de vista de seu desenvolvimento sustentável, ambientando o *território caipira*, a construção social e a identidade cultural dessa região do Estado de São Paulo, com enfoque para a participação das mulheres no processo.

Ele apresentou alguns resultados do projeto, como: (1) a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo, e (2) a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens.

O quinto capítulo, de Flávia Camila Gomes e Maria Cristina dos Santos Bezerra, discorreu sobre o currículo e as propostas específicas para educação do campo, oferecendo o estado da arte do referido tema entre os anos de 2010 e 2016.

No texto, as autoras exibiram um recorte dos resultados do trabalho *Currículo e propostas específicas para Educação do Campo: estado da arte (2010-2016)*, desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da UFSCar, no curso de Pedagogia.

As autoras apresentaram que a finalidade da pesquisa foi realizar um levantamento, no sítio da ANPEd, das publicações entre 2010 e 2016, que abordaram o currículo nas escolas no/do campo, com o intuito de identificar como se posicionaram em relação à particularidade curricular, percebendo como se deu o debate sobre a necessidade ou limites de um currículo destinado ao homem do campo.

Na ótica de Gomes e Bezerra, a temática chamou a atenção pela percepção dos entraves que a população campestre enfrentava na busca da efetivação de seus direitos, em especial, o direito à educação, historicamente negligenciado pelas políticas públicas. Elas afirmaram que na luta pelo acesso e qualidade na educação, emergiram discursos correntes em busca de uma educação do campo que contemplasse as especificidades da população rural. Foram, portanto, registradas diferentes perspectivas, desde a defesa de um currículo específico à preocupação de que a ênfase da especificidade levasse ao aumento das desigualdades, já que a apropriação dos conteúdos deveria ser socializada para todas as pessoas, em todos os lugares.

As autoras chamaram a atenção para a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que foi apontado como um dos elementos centrais para o debate sobre educação no campo. Isto ocorreu, sobretudo, a partir da realização do I ENERA, em 1997, um marco da oficialização do movimento em torno da educação. Denotaram ainda, os rumos que a luta tomou daquele momento até o ano de 2016, ocasião do golpe parlamentar contra o governo encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores.

No capítulo seis, Patric Oberdan dos Santos e Luiz Bezerra Neto discutiram a educação no campo e as condições de acesso à escola, apresentando um diagnóstico dos meios de transporte no deslocamento dos alunos e professores ao ambiente escolar no Assentamento Guarani.

O trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada no curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, e intitulada *Educação no Campo e Condições de Acesso à Escola: Diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à Escola no Assentamento Guarani*. Tal pesquisa objetivou a realização de um recorte histórico de como ocorria o acesso à educação para os moradores de áreas rurais quando não havia uma escola no campo. Para tanto, partiram da constatação e, neste caso, foi realizada a nucleação dos alunos, facilitando o processo de transporte escolar. A partir daí, discutiram as condições de transporte dos estudantes do assentamento.

Os autores averiguaram que a educação do campo foi uma conquista dos movimentos sociais que pretenderam atender às necessidades e especificidades da população campesina, sendo idealizada pelos próprios sujeitos em parceria aos movimentos. Tal educação visava a formação do sujeito para que se pudesse permanecer no campo, o que era semelhante ao *ruralismo pedagógico* de expressão no Brasil na década de 1930.

Santos e Bezerra Neto entenderam que, apesar dos avanços no quesito acesso à escola, era necessário encarar a possibilidade de uma educação específica para os sujeitos do campo, o que poderia se constituir de uma grande armadilha para os trabalhadores, pois ao fomentar uma educação específica, era possível definir uma educação de segunda categoria. Os autores debateram o fato de que as leis garantiam o transporte escolar, porém sem assegurarem a qualidade deste serviço conforme os moldes do Guia do Transporte Escolar,

principalmente, em relação às condições de trafegabilidade das vias da zona rural brasileira.

No capítulo sete, Danilo Felisberto de Souza e Luiz Bezerra Neto abordaram a *Educação no Campo ou do Campo: a concepção dos professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco*, texto que derivou de um trabalho de conclusão do curso de especialização em educação no campo.

Este trabalho buscou investigar a compreensão que os professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco detinham sobre a educação no campo. Para isso, foram realizadas entrevistas com dois docentes e um coordenador pedagógico, tendo como base um questionário semiestruturado sobre a realidade dos educandos, que dialogou com a essencialidade da terra na vida daqueles sujeitos e indagou o conhecimento dos professores a respeito de educação no campo. Através de tais instrumentos e premissas, os autores desejaram perceber se era possível considerar tal escola como *do campo* ou *no campo*, conforme proposto pelos movimentos sociais e pelo Movimento Por Uma Educação Do Campo. As preposições *no* e *do* foram consideradas, de extrema relevância, pois a adoção de uma ou outra implicaria em um direcionamento diferente, na medida em que se relacionaria com uma concepção de mundo, sociedade e educação.

Pelo capítulo, se pode conhecer o alcance das leituras e dos saberes do coordenador pedagógico e dos professores entrevistados sobre as discussões que se faziam presentes nos movimentos sociais.

O capítulo oito é de Joviro Adalberto Júnior e Jaqueline Daniela Basso, que discorreram sobre a experiência de educação escolar no assentamento Monte Alegre. Eles buscaram as características da educação básica do campo e, em especial, nas escolas inseridas em áreas de reforma agrária, a fim de identificar, no caso estudado, as aproximações e distanciamentos da realidade escolar com o que é previsto para a educação do campo.

Os autores tomaram como amostra a *Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado*, localizada no Assentamento Monte Alegre VI, no Município de Araraquara, interior de São Paulo, resgatando seu histórico e sua proposta pedagógica e verificando como ela se materializava no cotidiano escolar.

A pesquisa se realizou através de uma vasta revisão bibliográfica e de um estudo de campo que permitiu a eles resgatarem o histórico de criação e implementação da escola, compreendendo sua relação com a educação do campo.

Escolhemos para o capítulo final, o fruto de um trabalho de conclusão de curso, desenvolvido no curso de especialização sobre educação no campo, de autoria de Amanda Cristina Lino, que investigou as relações entre agroecologia, educação no campo e políticas públicas, averiguando as extensões do direito material e direito formal.

Neste texto, a autora discutiu as experiências desenvolvidas no assentamento Ipanema e Horto Bela Vista, que interseccionaram as relações entre a luta pela reforma agrária no município de Iperó, a educação no campo e as vivências de agroecologia, delineando as potencialidades no âmbito das políticas públicas.

A metodologia de pesquisa utilizada se consistiu em uma breve revisão bibliográfica, com o intuito de fomentar algumas questões que foram postas na realidade dos assentamentos, em referências às políticas públicas e sua condição enquanto direito formal e direito efetivamente material.

Assim, compreendemos que o conjunto de textos inclusos na coletânea traz uma grande contribuição sobre a temática central do livro e as experiências de trabalho desenvolvidas pelos autores, dando continuidade tanto as pesquisas realizadas no interior do GEPEC, quanto aquelas desenvolvidas por pesquisadores e colaboradores, não necessariamente ligados ao grupo, contudo que possuem perspectivas transformadoras ou revolucionárias da educação camponesa.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que os textos, as formas de expressão e linguagem são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Referência:

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.

MODELO PEDAGÓGICO DIRIGIDO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA DE LA POBLACIÓN CAMPELINA PRODUCTORA

Juan Carlos Rodríguez Cruz
(Universidad de Holguín, Cuba - jcrodriguez@fh.uho.edu.cu)

La transformación conductual de un grupo social heterogéneo, en el cual la mayoría de sus miembros no participa de la educación formal, es la esencia del proceso pedagógico que se pretende representar científicamente, lo que impone requerimientos especiales a la tarea del investigador.

En el campo de las Ciencias Pedagógicas son numerosos los especialistas que han teorizado sobre el concepto modelo. Los autores consideran muy enriquecedor el aportado por Álvarez de Zayas (1999, p. 38): “El modelo es una representación ideal del objeto a investigar, donde el sujeto (el investigador) abstrae todos aquellos elementos y relaciones que él considera esenciales y lo sistematiza, en el objeto modelado”.

A partir de lo anterior en la investigación se concibe al modelo como la creación científica, que media entre el sujeto y el objeto que se pretende transformar, la representación teórica de la realidad pedagógica aspirada, acorde a las necesidades y exigencias sociales.

Al caracterizarse un modelo como pedagógico o didáctico se deben tener en cuenta las relaciones que se establecen entre las categorías esenciales que se manifiestan en un determinado objeto – campo, las cuales a partir de su sistematización y diagnóstico permiten explicar el comportamiento dinámico del proceso que se modele. En concordancia con lo anterior, Córdova (2011, p. 45) define como modelos didácticos “los que representan el proceso de enseñanza-aprendizaje y como modelos pedagógicos los que extienden su acción al proceso docente-educativo o formativo”.

Este trabajo desarrolla un modelo pedagógico que tiene como fin el desarrollo de la educación ambiental, basada en el tratamiento a los contenidos ambientales del patrimonio cultural campesino, a través de la educación no formal, sustentado en categorías y principios de la

educación popular, dirigido a favorecer la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora, para el logro de una agricultura sostenible.

Metodología

El sustento metodológico de esta investigación, basado en el método de modelación sistémico estructural,

La metodología está relacionada con los principios y categorías de la Pedagogía de Paulo Freire, se parte del saber popular, del contenido conservacionista atesorado en el patrimonio cultural campesino, valorado a través del diálogo, la problematización y la concienciación, a la luz de los adelantos de la ciencia y la técnica contemporánea, para lograr su implementación paulatina en el proceso productivo en beneficio de una agricultura sostenible.

Resultados

El Modelo que se presenta es un sistema conformado por dos subsistemas, que se encuentran en estrecha interrelación dialéctica: el *primero*, designado proyectivo contextualizado, recoge los fundamentos teóricos generales del proceso formativo ideal de la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora, cuyas categorías han sido sistematizadas previamente en el primer capítulo, y el *segundo*, nombrado resolutivo educativo, incluye la determinación de la contradicción en su manifestación interna y su solución, a través de un sistema de categorías pedagógicas que expresan, desde la teoría, los pasos a seguir en el proceso de resolución de la contradicción y, por ende, del problema que originó la investigación.

Primer subsistema proyectivo contextualizado (Ver apêndice 1)

Este subsistema tiene como premisas el estudio epistémico realizado y se inicia con la *contradicción en su manifestación externa*, la cual se manifiesta entre la necesidad de desarrollar una educación ambiental contextualizada capaz de incidir en la población campesina productora, que ocasiona daños al medio ambiente y el no

aprovechamiento, con este fin, de los contenidos ambientales del patrimonio cultural campesino.

El sustento metodológico de esta investigación, basado en el método de modelación sistémico estructural, conduce a derivar la contradicción en su manifestación externa hacia niveles más esenciales, en búsqueda de las causas que originan el problema. Con este fin en la etapa proyectiva contextualizada se sistematiza un sistema de categorías derivadas de la contradicción en su manifestación externa, del pareo entre lo que es y lo que debía ser; que conforman la base de las relaciones que se desarrollan en este subsistema y permiten la creación de nuevas cualidades que hacen descender la contradicción y crean las condiciones para el desarrollo de la educación ambiental contextualizada.

A partir de estos presupuestos se determina la primera relación, que caracteriza al modelo, concediéndole identidad, la cual está integrada por las categorías: *contexto sociocultural*, *educación ambiental* y *educación no formal*.

Los campesinos productores gibareños, de la provincia de Holguín, Cuba, se han presentado reacios a los intentos de la dirección de la Asociación de Agricultores Pequeños (ANAP) del municipio de implantar distintas variantes de educación ambiental, por lo cual un intento con posibilidades de éxito debe iniciarse con una valoración del *contexto sociocultural* concebido como: un territorio con una clara unidad geográfica y límites relativamente precisos, formado en el proceso histórico donde sus habitantes son portadores de características identitarias patrimoniales peculiares, pero cuya esencia se encuentra en estrecha interrelación dialéctica con la identidad cultural nacional.

Esta categoría está estrechamente relacionada y se complementa con la de *comunidad*, comprendida como: un grupo socio-humano interconectado y que interactúa en múltiples dimensiones sobre la base de un espacio geográfico, social, económico y cultural, que se ha formado en el proceso histórico y que es portador de un rico patrimonio cultural que contiene saberes, tradiciones y costumbres, relacionados con su medio; con una identidad dinámica, que se enfrenta permanentemente a nuevas necesidades y problemas.

Las categorías anteriores sirven de base teórica a la valoración del contexto sociocultural en que viven estas comunidades campesinas, al

permitir caracterizar su espacio geográfico, develar su devenir histórico y características socioculturales y conocer dificultades y aspiraciones como vía de alcanzar la contextualización de la educación ambiental que se pretende lograr.

La educación para el contexto, o en estrecha relación con el contexto sociocultural, está reflejada en la Pedagogía cubana del siglo XIX, es sustento de la expresión cubana de la Nueva Escuela en la República Neocolonial y se encuentra presente en la actual Escuela Cubana de Pedagogía.

En concordancia con el contexto sociocultural, de las comunidades campesinas objeto de estudio, se presenta la definición de *educación ambiental*, concebido como: un proceso pedagógico permanente e integral, basado en la educación no formal, capaz de generar conocimientos, habilidades y valores; modificar actitudes y conductas y permitir acciones conscientes y transformadoras, que conllevan a enfrentar y buscar soluciones a los problemas ambientales. Al tener la investigación como objeto el proceso de educación ambiental de la población campesina productora, se hace necesario valorar la problemática de la producción de alimentos en su relación con el medio ambiente.

Como se ha precisado con anterioridad, la educación ambiental propuesta está dirigida a campesinos productores que no participan del sistema nacional de educación y con los cuales los intentos realizados desde la educación informal han fracasado. La situación fundamenta la necesidad de sustentar el proceso en la educación no formal.

En el contexto de la investigación, la *educación no formal* es asumida como: un proceso dirigido a transformar conductas y desarrollar valores en grupos sociales heterogéneos, la mayoría de cuyos integrantes se encuentran fuera del sistema nacional de educación, como parte de un proceso educativo planificado, con carácter específico y diferenciado, con espacios determinados para la expresión del proceso de educación, formación y desarrollo, acorde al contexto sociocultural donde se despliega.

La relación entre estas tres categorías origina una categoría portadora de una nueva cualidad, las bases para el proceso de educación ambiental contextualizado de la población campesina productora. Se comprende como proceso de educación ambiental

contextualizado, el que se estructura acorde con las características y las necesidades educativas del grupo social al que está dirigido. En este caso se integran dialécticamente el contexto sociocultural, los principios de la educación ambiental y los fundamentos de la educación no formal.

Una vez establecida las bases de la educación ambiental estas sirven de fundamentos para una segunda relación objetivo-contenido-método: El objetivo del modelo está dirigido a representar teóricamente el proceso ideal de desarrollo de la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora, para el logro de una agricultura sostenible.

Acorde con el objetivo se presenta el contenido de la educación ambiental de la población campesina productora, el cual debe estar integrado fundamentalmente por los siguientes temas:

- (1) Implicaciones de las agresiones al medio ambiente y su concreción en la agricultura en Cuba;
- (2) Las principales agresiones al medio ambiente que se están desarrollando en el contexto objeto de estudio;
- (3) Origen e importancia de su patrimonio cultural;
- (4) Los valores conservacionistas de este patrimonio;
- (5) El significado de su aplicación y su contribución a la protección del medio ambiente y, por ende, a una agricultura sostenible.

Como proceso de educación ambiental contextualizado a la población campesina productora, su metodología se encuentra en la educación popular de Freire y sus seguidores. Se debe partir del saber popular, de una Pedagogía de plena participación dialógica, que permita sistematizar sobre una base científica el saber campesino. El intercambio entre el conocimiento popular con el conocimiento científico, donde todos los implicados en el proceso intercambien conocimientos, para juntos transformar la realidad social existente.

Estas tres categorías en su interrelación crean otra nueva cualidad el proceso docente educativo de la educación ambiental de la población campesina productora, acorde con su contexto y problemática social, sustentada en principios y categorías de la Pedagogía Freiriana.

Las valoraciones realizadas y las relaciones que se han formado en el primer subsistema del modelo han permitido, a través de nuevas cualidades emergidas de las mismas, derivar la contradicción, la cual

desciende hasta situarse en el proceso de educación ambiental de la comunidad de productores campesinos. Este proceso, así como toda la propuesta, tienen su base en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

El Materialismo Dialéctico es sustento filosófico de la investigación, en particular cobra gran significación la relación ser social conciencia-social y su impronta en el patrimonio cultural y la concepción del mundo de la población campesina estudiada. Sobre la misma base se abordan las relaciones entre los distintos conceptos, en una tendencia que transita de lo general a lo particular, a partir de una constante interrelación y enriquecimiento de los mismos.

La Sociología de la Educación favorece la labor educativa en el contexto cultural campesino, formado por la acumulación de elementos patrimoniales aportados por las generaciones precedentes y en particular guía la labor con los factores socializadores como familia, comunidad, instituciones culturales y organizaciones políticas y de masas.

Los postulados de la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky y sus seguidores constituyen la base psicológica de la investigación, en particular lo referido al origen social de las funciones psíquicas superiores y su estructura mediatizada, la ley de la doble formación, la situación social de desarrollo y la zona de desarrollo próximo.

Los fundamentos pedagógicos de la investigación parten de la relación educación- contexto social, tratada dicha relación explícitamente desde la primera mitad del siglo XX a través de la Escuela Nueva y de forma implícita en la obra de pedagogos cubanos del siglo XIX, como José de la Luz y Caballero y José Martí; idea retomada por didactas contemporáneos como Carlos Álvarez de Zayas, Rita Marina Álvarez de Zayas y Homero Fuentes. En esta misma línea se sitúan las potencialidades que ofrece la educación popular.

El sistema de categorías formulado y la determinación de su sustento metodológico han creado las condiciones para determinar la contradicción en su manifestación interna como causa que genera el problema.

Segundo subsistema o resolutivo educativo (Ver apêndice 2)

El subsistema presenta una relación de dependencia respecto al primer subsistema, pues se fundamenta en las nuevas cualidades

surgidas a partir de las relaciones del subsistema proyectivo contextualizado, que actúan en su seno como sustentos teóricos fundamentales. Como ya se ha expresado, la función de este subsistema consiste en determinar la contradicción en su manifestación interna y lograr el desenvolvimiento o resolución de la misma a través de un sistema de categorías que originan una cualidad de naturaleza superior, que a la vez resuelve el problema. Este sistema de categorías presenta relación de dependencia respecto de la contradicción en su manifestación interna y coordinación y complementación entre sus categorías.

La determinación de la contradicción en su fase interna es un proceso que se inició con el planteamiento de la contradicción en su fase externa como primer acercamiento y ha ido profundizándose a través del análisis epistémico y las relaciones entre categorías, como se refleja en el primer subsistema del modelo.

El proceso de determinación de la contradicción interna, a un nivel más esencial, se continúa en el segundo subsistema, sustentado en la metodología expuesta por Lenin en *Cuadernos Filosóficos* (1986). En esta obra el destacado político y filósofo expone el camino a seguir a través de las múltiples relaciones, el desarrollo del fenómeno y las tendencias contradictorias, el descubrimiento de la unidad y lucha de los contrarios, desde un proceso de análisis-síntesis, que permite determinar las transiciones y tener en cuenta las interdependencias, el infinito camino del conocimiento y las transformaciones cualitativas del objeto.

El diálogo problematizador entre las tendencias presentes en las valoraciones teóricas y los resultados obtenidos de la praxis, en el transcurso de la investigación, permitieron determinar un sistema de contradicciones que conducen a la contradicción interna que se manifiestan entre:

- (1) Escaso conocimiento y utilización indiscriminada y sin control de las técnicas agrícolas y la necesidad de una agricultura sostenible;
- (2) Agricultura intensiva, cuyo único objetivo es obtener la mayor ganancia posible en el menor tiempo y el deterioro acelerado del medio ambiente;

- (3) Existencia de una política estatal dirigida a la conservación del medio ambiente y un entorno donde las instituciones estatales no son ejemplo en la conservación del medio ambiente;
- (4) Pérdida paulatina del patrimonio cultural campesino relacionado con una agricultura sostenible y la urgente necesidad de su aplicación y transmisión a las jóvenes generaciones;
- (5) Predominio de una educación ambiental que prioriza lo cognitivo en detrimento de lo afectivo-emocional-volitivo;
- (6) Educación ambiental sustentada en orientaciones generales y la necesidad de tener presente los grupos etarios, necesidades específicas del contexto y el nivel de escolaridad;
- (7) Una agricultura intensiva, que origina contaminación y pérdida de fertilidad de los suelos y carencia de una teoría pedagógica capaz de ser comprendida y aplicada por la población campesina;
- (8) Los contenidos de la educación ambiental y las características del contexto;
- (9) Las características de la población objeto de la educación ambiental y la metodología utilizada.

La valoración de este sistema de contradicciones permite determinar que *la contradicción, en su manifestación interna* se sitúa dentro del sistema de la educación ambiental contextualizada, sustentado en principios y categorías de la pedagogía freiriana, *entre los contenidos de esta educación y los métodos utilizados para lograr su objetivo.*

En el contexto de este sistema, se comprende por contenido los conocimientos, tradiciones, habilidades, hábitos, procedimientos de trabajo y valores, procedentes del patrimonio cultural campesino que tributan a una agricultura sostenible. En este sentido se valoran los avances de la ciencia, de manera que se favorezca la inserción de estos agricultores, de forma responsable y creadora, a la producción, con el objetivo de eliminar o minimizar la agresión al medio ambiente.

Los métodos utilizados incluyen los propios de la educación no formal, enriquecidos con los principales principios y categorías de la pedagogía freiriana. Esta se sustenta en el conocimiento, las habilidades y valores relacionados con el desarrollo agrícola y agropecuario, de sucesivas generaciones de campesinos, y ofrece amplios espacios a la creatividad, sin negar la asesoría científica en la solución de los problemas ambientales, cuyo punto de partida lo

constituye el tener presente las características propias de los campesinos productores.

Ambos contrarios se presentan como lados de un sistema y por lo tanto se oponen y presuponen. Se presuponen porque expresan los lados o polos que conforman la contradicción presente en el proceso docente educativo de la educación ambiental contextualizada y sin los cuales no se puede concebir la misma y se oponen porque el primero revela los contenidos estructurados a partir de los problemas ambientales presentes en un contexto rural y las potencialidades conservacionistas que brinda su contexto cultural, y el segundo expresa la metodología que exige la aplicación consecuente de esos contenidos en una comunidad que no participa de la educación formal y presenta carácter heterogéneo en sus componentes etario, económico y de nivel cultural. La oposición entre ambos origina el desarrollo, pues se produce un enriquecimiento y una dependencia mutua, mientras se enriquecen los contenidos se perfecciona la metodología, espiral que conduce al desarrollo de la educación ambiental contextualizada.

Conocida la causa que genera la contradicción que ha guiado esta investigación, es posible su resolución a partir de la interrelación de un sistema de categorías, que se sustenta en las nuevas cualidades emanadas del sistema proyectivo contextual, y justificadas a partir de los lados de la contradicción interna; propias de la Pedagogía, pero enriquecidas a partir de las exigencias de la investigación. Estas categorías son: *preparación de los activistas, selección de los contenidos conservacionistas del patrimonio cultural campesino, enfrentamiento al cansancio existencial, desarrollo de la educación ambiental de la comunidad campesina y evaluación permanente y conjunta de la marcha del proyecto.*

Este sistema de categorías expresa en su interrelación, desde la teoría, el proceso ideal de desarrollo de la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora, que permite su futura concreción en la práctica a partir de las actividades y acciones concretas de la estrategia. Se debe resaltar que forman un sistema profundamente interrelacionado, que el orden en que se presentan es solamente metodológico y que una vez que se inicia el proceso se puede partir de cualquiera de ella. El modelo es dinamizado por la transversal de investigación acción participativa, que favorece que la

comunidad campesina se sienta ente activo, creador y transformador en la protección del medio ambiente.

Preparación de los activistas educativos

Los activistas educativos pueden ser seleccionados entre los pobladores de las zonas rurales y suburbanas, entre los graduados universitarios, privilegiando agrónomos y maestros. Si el grupo es formado por ambas categorías se produce un productivo intercambio de experiencias y conocimientos, que redundará en beneficio de la investigación. Otra forma la brinda una relación estrecha con la Facultad de Agronomía de la Universidad de Holguín y la selección de los activistas entre los estudiantes de los últimos años de la carrera. En esta investigación, por motivos formativos, se propone la segunda vía.

Se sugiere que se seleccione el número de activistas educativos a partir de la cantidad de cooperativas campesinas, donde cada activista atiende, cuando más, dos cooperativas, por lo numeroso de la población campesina y lo heterogéneo de su nivel cultural y actividades económicas.

En la elección de los activistas se deben tener presente los siguientes indicadores:

- (1) Nivel cultural;
- (2) Conocimiento de la problemática del territorio y su impacto en el medio ambiente;
- (3) Conocimientos pedagógicos;
- (4) Capacidad de comunicación;
- (5) Voluntariedad;
- (6) Nivel de compromiso con la tarea encomendada.

Se sugieren, para la preparación de los activistas, los siguientes temas por considerárseles esenciales, independientemente que a partir de la problemática del contexto se incluyan otros:

- (1) La problemática medioambiental y su incidencia en la agricultura en Cuba;
- (2) Situación y evaluación de la agresión al medio ambiente en la zona objeto de estudio;
- (3) Las características y exigencias de la agricultura sostenible;
- (4) Los fundamentos de la Educación Ambiental;
- (5) Los principios en los cuales se cimienta la educación no formal;
- (6) El valor del patrimonio cultural campesino de carácter conservacionista como contenido de la Educación Ambiental;

(7) La metodología a seguir para lograr con éxito la educación ambiental preconizada sustentada en los principales principios y categorías de la pedagogía de Freire.

La preparación puede adoptar la forma de un curso de postgrado, con conferencias y talleres. En este se debatirán los diversos contenidos y sus potencialidades de aplicación a la educación ambiental en el contexto estudiado. En el caso que se utilizan los estudiantes de Agronomía de la Universidad de Holguín, se debe coordinar con la Facultad homónima, la Cátedra “Paulo Freire” y la Cátedra de Medio Ambiente, la instrumentación de un curso optativo y una asesoría que contaría con el apoyo de profesores de esa Facultad.

El proceso que se inicia con la selección de los activistas, continúa con el desarrollo del curso de preparación y se extiende a lo largo de todo el proceso investigativo, en el cual los activistas deben desarrollar una ingente labor bajo la orientación del investigador.

Selección de los contenidos conservacionistas del patrimonio cultural campesino

Al concebirse los valores conservacionistas del patrimonio cultural campesino como elemento central de la educación ambiental propuesta, se considera necesario partir del sustento teórico de los conceptos patrimonio y patrimonio cultural campesino.

En el trabajo se asume como patrimonio cultural la definición aportada por Córdova, (2008, p. 8), que lo comprende como: “La huella que deja la identidad cultural a su paso por la historia y que conserva trascendencia hasta nuestros tiempos, que a la vez es la manifestación real de la identidad y la vía expedita para poner en contacto a los individuos con su propia identidad”.

Por otra parte, el patrimonio cultural campesino es concebido por este autor como: el espacio geográfico con valores estéticos e históricos, construcciones, instrumentos de trabajo y otros objetos utilitarios, creencias, costumbres, tradiciones, saberes y variante idiomática, que reflejan la herencia histórico-cultural y su adaptación al contexto rural.

Sobre esos sustentos teóricos la investigación valora el patrimonio de los campesinos del municipio de Gibara, en particular, su contenido conservacionista. Es necesario recordar que el territorio

fue colonizado desde el siglo XVIII por emigrantes canarios y criollos; por lo que el patrimonio agrario, del que son portadores las actuales generaciones de campesinos, es producto de las varias veces milenaria cultura mediterránea, enriquecida y contextualizada con los aportes indígenas.

Lo anterior permite afirmar que muchos de los contenidos conservacionistas referidos al agro se remontan a la antigüedad y son producto de la experiencia de cientos de generaciones de agricultores, que lo adaptaron primero a las condiciones de España y las Canarias y luego al contexto cubano, en especial al medio gibareño.

Entre los principales contenidos conservacionistas presentes en el patrimonio agrícola campesino y que deben instrumentarse pedagógicamente en el desarrollo de la educación ambiental preconizada están los saberes y tradiciones referidos al control de plagas, utilización adecuada de la tierra con aplicación de fertilizantes orgánicos, medidas de conservación del suelo, combate a las plantas dañinas, cuidado de las simientes, economía diversificada, instrumentos y técnicas de labranza, tiro y transporte y tradiciones referentes a la vivienda. Para que esta labor se realice con éxito hay que superar muchas de las concepciones y acciones, que han ganado terreno debido a la existencia de una agricultura intensiva sin base científica.

Enfrentamiento al cansancio existencial

Parafraseando a Freire (1993), el cansancio existencial es resultado de la monótona vida cotidiana, que no permite realizar un análisis crítico de la problemática individual y social; por lo cual la primera tarea del educador debe estar dirigida a lograr que los educandos superen esta situación de inmovilidad en el pensar y el accionar.

Los campesinos conocen empíricamente el daño que le están ocasionando al medio ambiente, la pérdida de fertilidad de sus tierras e incluso la incidencia negativa sobre su salud y la de su familia, pero no toman medidas para remediarlo, siguen realizando las mismas actividades, utilizando los mismos métodos, todo con el objetivo de obtener de la tierra la máxima ganancia posible, sin mira de futuro. Parte de la cotidianidad es la utilización, sin criterio científico, de

fertilizantes químicos e insecticidas, cuando pueden ser sustituidos por abonos orgánicos y control biológico de plagas, que son tradiciones presentes en su patrimonio cultural.

Los dirigentes del municipio, en particular la ANAP, conocen el problema y se conforman con realizar algunas acciones aisladas e ineficaces para enfrentar la situación, como es el caso de varios intentos de educación ambiental sustentada en orientaciones generales y alguna propaganda. El objetivo fundamental que se proponen es que se cumplan los planes de producción, que en ocasiones están inadecuadamente diseñados y en otros les falta recursos, entre ellos dinero para comprar la producción contratada a los campesinos.

Se recomienda que entre las acciones a seguir para enfrentar el cansancio existencial se encuentren las siguientes:

- (1) Valorar el proyecto con el gobierno del municipio, para concientizarlo sobre la situación existente y recabando su apoyo;
- (2) Consensuar con la ANAP, a nivel de municipio y dirigentes de base, la propuesta, logrando que comprendan la imperiosa necesidad de transformar la situación existente;
- (3) Valorar con los organismos políticos y de masas para solicitar su cooperación durante el desarrollo y aplicación de la investigación;
- (4) Convencer a los directivos de las cooperativas de crédito y servicio de la importancia de la propuesta y la necesidad de cambiar de actitud ante los problemas medioambientales concretos que presentan las mismas;
- (5) Presentar a los directivos de las cooperativas los activistas educativos y explicarles a estos directivos el desarrollo del proceso de educación ambiental contextualizada. Destacar que en este proceso los saberes y las experiencias de los campesinos son fundamentales, que se enseña y se aprende, que nada será impuesto, que toda acción a tomar tiene como base el convencimiento. Los activistas son solo facilitadores, que favorecen la conducción del proceso de educación ambiental y permiten que el conocimiento cotidiano se sistematice y adquiera el nivel de conocimiento científico;
- (6) En los primeros encuentros con los campesinos productores se valorarán las consecuencias de la agresión al medio ambiente

en la comunidad y la necesidad de que cada campesino tome medidas para minimizar los daños que está causando.

Desarrollo de la educación ambiental contextualizada de la comunidad campesina

Las formas para el desarrollo de la educación popular ambiental de carácter no formal, pueden ser variadas y deben desarrollarse en coordinación con la dirección de dichas cooperativas, con el apoyo de las organizaciones políticas y de masas de la comunidad. Estas formas deben tomar el carácter de:

- (1) Conversatorios;
- (2) Debates;
- (3) Intercambio de experiencias;
- (4) Proyección y análisis de vídeos;
- (5) Intercambio individual y familiar con los campesinos.

Los espacios se seleccionan según las posibilidades y potencialidades del contexto y entre los mismos se pueden destacar:

- (1) Visitas a campesinos cooperativistas;
- (2) Reuniones ordinarias y extraordinarias de las cooperativas;
- (3) Acciones desarrolladas por las bibliotecas y otras instituciones culturales y educacionales;
- (4) Puntos de información.

El éxito de esta educación depende de la aplicación consecuente de los principios y categorías de la pedagogía freiriana adaptadas a un contexto campesino cubano específico. Las fundamentales categorías pedagógicas freirianas, en la que se sustenta la investigación, son: educación dialógica, problematización, nuevo camino epistemológico, basamento ético, concienciación y empoderamiento.

La tarea más importante es dialogar y convencer de la importancia de minimizar las agresiones al medio ambiente, de practicar una agricultura sostenible. Es esencial que cada campesino se sienta parte activa de la investigación, asuma la significación del contenido conservacionista de su patrimonio y esté consciente de que su apoyo y conocimiento son esenciales para resolver los problemas ambientales del contexto y asegurar una agricultura sostenible, que afecte lo menos posible al medio ambiente y con ello elevar su calidad de vida.

Debe resaltarse que se desarrolla un proceso educativo que exige una nueva relación entre el educador y el educando, en la cual se revaloriza el conocimiento cotidiano, y la experiencia del educando se toma como punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos, donde enseñando se aprende, y el educando es valorado como un ser creador, capaz de generar importantes ideas, de transformación y auto transformación en un proceso de democratización del conocimiento.

No se puede olvidar que el objetivo de este proceso educativo es el empoderamiento del campesino como resultado de la educación ambiental contextualizada, para que pueda enfrentar la problemática ambiental, a partir de un cambio en el modo de pensar y actuar, sustentado en el desarrollo de actitudes de responsabilidad personal, de autonomía y de valores, como sustento de una transformación en la relación con el medio ambiente, que posibilitará la existencia de una agricultura sostenible. Este se aprecia como un cambio favorecido porque se apoya en la utilización consecuente de sus propios valores patrimoniales.

Evaluación permanente y conjunta de la marcha del proyecto

Se debe practicar una evaluación de naturaleza cualitativa que adopte la forma de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los primeros en evaluarse deben ser los miembros de la dirección de la investigación que incluyen los activistas educativos. La evaluación parte de la valoración de las actividades realizadas por cada uno de los miembros del equipo y tiene presente éxitos, dificultades e iniciativas para superarlas.

La evaluación de la marcha de la labor educativa entre los campesinos debe realizarse a nivel de cooperativa y puede tomar la forma de forum comunitario. Con días de anticipación a la celebración del forum se plantean los temas del debate y se solicita que se preparen para su valoración. Se hace imprescindible recordarle a la población campesina que su conocimiento, producto de la práctica y la tradición, es fundamental para el éxito de la labor que se realiza, pues lo que se está produciendo es la construcción de un nuevo conocimiento, que precisamente su conocimiento sistematizado en

pareo con el conocimiento académico se convertirá en una importante contribución a la ciencia.

Se le pide a los campesinos que fundamenten los éxitos obtenidos en la producción, que realicen pequeños experimentos, a la vez se aplica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para reconocer a los más destacados y determinar las principales situaciones problemáticas.

Dado el carácter de evaluación cualitativa, a través de la participación en el proyecto y colaboración brindada, se pueden medir las transformaciones que se van produciendo en los distintos individuos respecto de la protección y conservación del medio ambiente. Se recuerda que se está ante una evaluación permanente, con fuerte valor educativo que contribuye al desarrollo de actitudes y valores y que aún los aparentes estancamientos, e incluso retrocesos, pueden ser el punto de partida del éxito.

El modelo, como ya se ha expresado y reflejado en las categorías que en su interrelación resuelven la contradicción, es dinamizado por la transversal de investigación acción participativa, lo que exige que siempre deben estar creadas las condiciones para que cada campesino se sienta miembro pleno de la investigación y ente creativo y transformador de la realidad.

La interrelación entre estas categorías, que se encuentran signadas por las relaciones anteriores que presenta el modelo, crea una nueva cualidad: *la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora*, concebida como el proceso pedagógico, planificado, con carácter específico, diferenciado y flexible, que presenta como célula esencial los contenidos conservacionistas del patrimonio cultural campesino, basado fundamentalmente, en la educación no formal y sustentado en principios y categorías de Freire y su seguidores, dirigido a empoderar a estos productores en la consecución de una agricultura sostenible.

Conclusiones

A modo de resumen el proceso pedagógico expresado teóricamente formula el camino para solucionar la contradicción, esta, sin embargo, no desaparece, pues sería una negación metafísica, ajena a la naturaleza dialéctica de este modelo; la contradicción se desenvuelve,

permitiendo un movimiento en espiral, donde en cada espira, los contrarios se oponen en un plano superior. Aparecen nuevos contenidos dirigidos a la educación ambiental contextualizada de la población campesina productora que exigen el perfeccionamiento de la metodología utilizada, a la vez que el enriquecimiento de la última actúa positivamente sobre la primera. Este perfeccionamiento tiene en la concreción práctica la fuente de verificación y el punto de partida para nuevas etapas de desarrollo teórico.

Referencias

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia, 1997.

CÓRDOVA, C. *La relación patrimonio identidad en los procesos culturales*. UHo "Oscar Lucero Moya", Holguín, 2006 (Material en soporte magnético).

_____. *Consideraciones sobre Metodología de la Investigación*. UHo "Oscar Lucero Moya", Holguín, 2011 (Material en soporte magnético).

FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XX, 1993.

_____. *Educación y participación comunitaria*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

_____. *Cartas a quién pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI, 2002.

_____. *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX, 2006.

_____. *Pedagogía del Oprimido*. La Habana: Editorial Caminos, 2009.

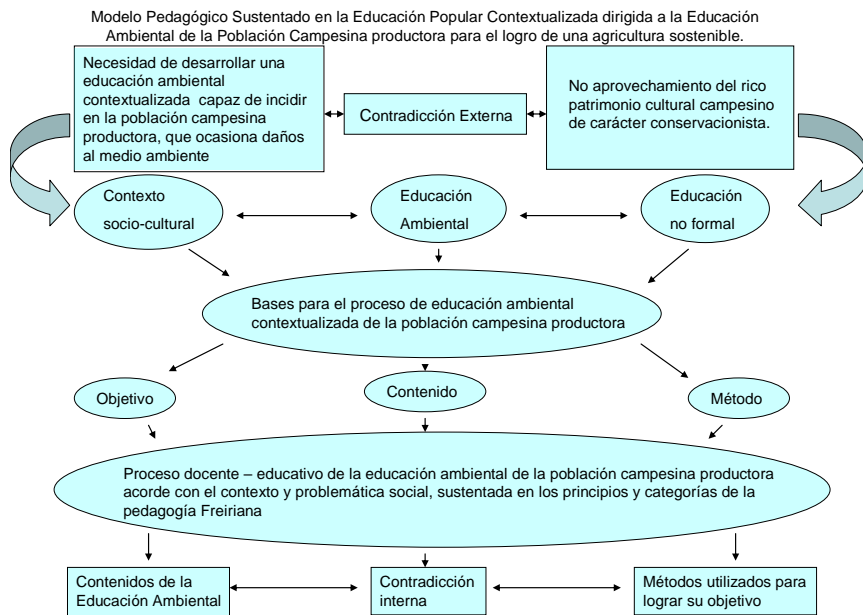
FUENTES, H. *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza participativo*. Santiago de Cuba, Cuba, 1995 (Material en soporte digital).

_____. [et. al.]. *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Santiago de Cuba, Cuba, 2009 (Material en soporte magnético).

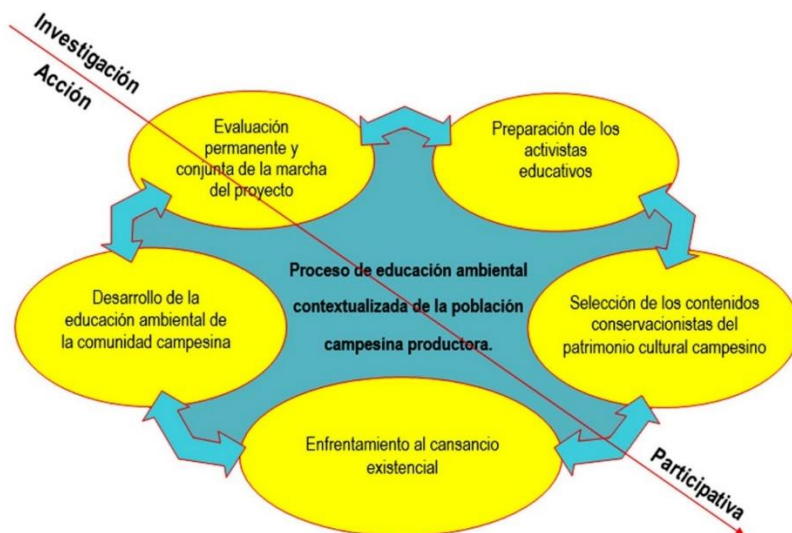
LENIN, V. I. *Cuadernos Filosóficos*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica, 1987.

APÉNDICE 1 – Modelo Pedagógico



APÉNDICE 2 - Segundo subsistema o resolutivo educativo



PROFUNDIZAR LA CONTRARREFORMA NEOLIBERAL: el sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE

Alfonso Torres Carrillo

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia – atorres@pedagogica.edu.co)

El pasado 16 de junio, el gobierno colombiano a través de su Ministra de educación, y la Federación Colombiana de educadores, FECODE, a través de su presidente, firmaron un acuerdo, luego de 37 días de paro general, que paralizó la actividad educativa en los 1122 municipios del país. En términos generales, el pliego y los acuerdos, giraron en torno a reivindicaciones salariales de los maestros y a una transformación en el Sistema General de participaciones, que asigna recursos nacionales para la educación y la salud.

Es de destacar, que pese a lo gritado en algunas consignas y escrito en algunos pasa calles, no hubo cuestionamientos de fondo a las políticas educativas del gobierno, las cuales están orientadas a profundizar la adecuación del sistema educativo el modelo capitalista neoliberal y desde hace un lustro, a aplicar las exigencias que ha impuesto la OCDE, ante la solicitud, por parte del actual presidente Santos, de ingreso de Colombia a dicha organización. Resulta paradójico, que en plena movilización (23 y 24 de mayo), pasó desapercibida para la opinión pública la visita de delegados de la OCDE, para informar su informe de seguimiento al cumplimiento de tareas; a una semana del acuerdo con FECODE, el 23 de junio, en su visita a París, el presidente colombiano se encontró con el Secretario General de la OCDE, el mexicano Ángel Gurría.

Por ello, en mi condición de educador popular, consideré pertinente hacer una lectura crítica del documento producido por la OCDE sobre la educación en Colombia en 2016, dado en que se constituye en el horizonte desde el cual se orientan las actuales reformas (más bien, contrarreformas) a la política pública en educación en Colombia, hasta ahora, enmarcada en la Ley 115 de 1994, hija de una coyuntura de movilización social y de apertura democrática, la cual le dio un carácter progresista a dicha norma. La tendencia

actual, plenamente subordinada a la lógica neoliberal, también es la que se está aplicando en otros países como Brasil, México y Argentina.

Si bien es cierto que el documento de la OCDE presenta un diagnóstico acertado en su descripción, aunque no en la explicación de las principales características del sistema educativo nacional, sus recomendaciones son particularmente preocupantes y ameritan su problematización: subordinan los sentidos, las instituciones, los actores y las prácticas educativas a la racionalidad empresarial ya dominante y totalmente funcional a las demás reformas que impulsa el gobierno nacional para que Colombia sea admitido en la OCDE. Cuestiono tales recomendaciones, pues afianza la funcionalidad del sistema escolar al capitalismo y la educación deja de entenderse como derecho para convertirse en un servicio, en contravía con la construcción de una sociedad en paz con justicia y democracia, expresada en los acuerdos entre el gobierno y la insurgencia de las FARC, asumidos como política de Estado.

El afán del gobierno colombiano por entrar a la OCDE

Aunque ya había expresado su intención en 2010 cuando asumió su primer mandato, fue en enero de 2011 cuando el presidente Santos viajó a París para solicitar la admisión de Colombia a la OCDE. Desde ese entonces, el mandatario se refiere a dicha organización como un “club de buenas prácticas” para “mejorar las políticas públicas”, expresión que esconde su verdadero carácter: un club integrado por los países más ricos del planeta, que vela por el afianzamiento de la economía capitalista y la democracia liberal.

En efecto, la OCDE nació de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), la cual se creó en 1947 con el apoyo de los Estados Unidos y Canadá para coordinar el plan Marshall en Europa tras la Segunda Guerra Mundial. Creada como un socia económica de la OTAN, la OCDE tomó posesión de la OECE en 1961 y desde entonces su misión ha sido consolidar en sus países la economía capitalista. En la actualidad, asumió el papel de expandir la economía de mercado a escala mundial y la liberalización del comercio internacional.¹

¹ En la actualidad, la OCDE está conformada por 34 países de América, Europa y Asia. Esos países son: Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, España, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda,

Dos años después, el gobierno colombiano recibió la invitación formal del organismo para negociar su ingreso. Hasta el momento solo Chile y México, como países latinoamericanos, tenían una de las 34 membresías de esta organización.

Es el punto de encuentro del mundo desarrollado porque de ella solo forman parte los países que cumplen altos estándares en el manejo de políticas públicas, comercio internacional, flujos de capitales y generación de estadísticas”, señaló el ministro de hacienda Mauricio Cárdenas (REDACCIÓN POLÍTICA, *El Tiempo*, 2013).

Ese año, la OCDE le trazó al gobierno colombiano, un mapa de ruta donde se plantean los términos, condiciones y procesos para obtener la adhesión plena a la organización. En particular, le asignó la tarea de introducir reformas en 23 temas estructurales de la política pública;² para hacerles seguimiento, la OCDE creó sendos comités temáticos, formados por expertos que han venido redactando informes con recomendaciones de los ajustes que deben hacerse.

En noviembre de 2014, Santos volvió a París a presentar los informes de avances de las tareas impuestas por la OCDE; allí, declaró satisfecho: "Colombia ha sido de los países que más rápido han avanzado en el proceso de acceso [...] desde el arranque del proceso de adhesión, Colombia ha hecho unas reformas muy importantes" que se han traducido en "más de 20 leyes y decretos que tienen que ver directamente con recomendaciones" de la OCDE" (MELÉNDEZ, 2014). En efecto, tanto a través del Plan de Desarrollo 2014 – 2018, como a través de numerosas reformas en diversos asuntos estratégicos, el gobierno de Santos ha sometido al país a los dictámenes del capital internacional, representados en la OCDE

Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

² Comercio; Asuntos fiscales; Empleo y asuntos sociales; Seguridad social y pensiones privadas; Competencia; Mercados financieros; Gobernanza pública; Política regulatoria; Desarrollo territorial; Desarrollo económico; Estadísticas; Educación; Política científica y tecnológica; Política de información, computación, y comunicaciones; Política del consumidor; Salud; Política ambiental; Químicos; Inversión; Gobierno corporativo; Cohecho en las transacciones comerciales internacionales; Agricultura y Pesca.

Es en este contexto en que se ubica el documento producido por la OCDE y traducido por el MEN en 2016, *Educación en Colombia* y se propone destacar las fortalezas del sistema educativo colombiano, puntualizar los retos que afronta, y ofrecer recomendaciones para mejorarlo (OCDE, 2016, p. 4).

Un diagnóstico claro oscuro

El informe está organizado en 5 capítulos, que se ocupan respectivamente de: (1) *Colombia y su sistema educativo*, (2) *Educación Inicial y atención integral a la primera infancia*, (3) *Educación primaria y básica secundaria*, (4) *Educación media* y (5) *Educación superior*. Salvo el primero, que presenta una visión de conjunto de datos económicos, sociales y de la educación del país, los demás, contienen una estructura común: contexto y características, aspectos claves de política y recomendaciones.

El Capítulo 1, titulado *Colombia y su sistema educativo*, “examina los factores socioeconómicos que influirán en la transformación de Colombia en el país mejor educado” (OCDE, 2016, p. 19); describe cómo está organizado dicho sistema y propone cómo puede aprovecharse la gestión, la financiación y la información para apoyar la reforma. En cuanto a lo primero, basándose en estadísticas oficiales, estudios hechos por la propia OCDE y otras investigaciones, confirma algunos rasgos de la inculcable realidad de desigualdad e inequidad social que caracteriza al país:

Colombia tiene un sector público pequeño, lo cual limita la prestación de servicios públicos. [...] La corrupción sigue siendo un problema en un grave, alimentado por la burocracia ineficiente del gobierno y la falta de transparencia en la información (OCDE, 2016, p. 22).

Colombia ha tenido un crecimiento económico sostenido en los últimos años. Entre 2009 y 2013, el PIB creció en un 4%, muy por encima del promedio de la OCDE del 1,3%; sin embargo, esto no ha significado una disminución significativa de la pobreza y de la desigualdad: el PIB per cápita es de US 10.3, frente al promedio de los países de la OCDE que es 35.45; uno de cada 3 colombianos vive en la pobreza y la desigualdad social es muy alta, solo comparable a la de Haití, Honduras y Suráfrica.

- También permanecen altos niveles de desempleo y de informalidad laboral, que afecta principalmente a los jóvenes.

- Aunque la violencia ha disminuido significativamente, las tasas de homicidio anuales (31 por 100.000) aún está por encima del promedio de la OCDE (2,2).
- Desde 1985 se han desplazado 5.7 millones de personas debido al conflicto armado³ (OCDE, 2016, p. 23).

Luego de este panorama de la situación del país (que deja por fuera otros problemas como la concentración de la tierra, la impunidad y el paramilitarismo), el informe presenta algunos rasgos generales del Sistema Educativo Colombiano en cuanto a su normatividad, estructura, cobertura, niveles y modelos. Cabe destacar creciente privatización de la educación colombiana: el SEC tiene más estudiantes matriculados en instituciones privadas que el promedio de la OCDE: 19% en primaria y 23% en básica secundaria (en OCDE 10% y 14%), en la educación media, el 23% (en a OCDE 19%) y el 47% en educación superior (en la OCDE es del 30%) (OCDE, 2016, p. 28).

Frente a las desigualdades en el acceso y el aprendizaje, señala que Colombia ha implementado iniciativas tales como los modelos flexibles, la educación étnica, la alimentación y el transporte escolar. “Sin embargo, el origen socioeconómico, la ubicación geográfica, la etnia y el género aun condicionan, en gran medida la oportunidad educativa de los niños colombianos” (OCDE, 2016, p. 34).

La desigualdad social profundiza las disparidades en el acceso a la educación: un estudiante de estrato bajo tiene una expectativa de vida escolar de 6 años, mientras que uno de estrato alto es de 12 años. “Sólo el 9% de jóvenes pobres entre 15 y 17 años logra entrar a la educación superior, frente al 62% de los jóvenes privilegiados” (OCDE, 2016, p. 35). También las zonas rurales están en desventaja frente a las urbanas lo cual se confirma en las disparidades regionales. Estas desigualdades socioeconómicas también se expresan en los resultados de las pruebas PISA.

La educación en el Plan de Desarrollo (2014 – 2018) se presenta como uno de los 3 pilares claves del desarrollo económico y social, junto con la paz y la equidad. Sin embargo, debe enfrentar grandes desafío en la gestión de sus estructuras, instituciones y dinámicas

³ Un informe reciente de la OIM (Citado por el *Diario El Espectador*, 2 de febrero de 2017, p. 7A) señaló que después de Siria, Colombia es el país con mayor número de desplazados del planeta: 7.7 millones.

institucionales. Para los expertos, si bien la descentralización posibilitó el aumento de la cobertura, “la falta de estándares comunes supone un reto para mejorar la calidad de la educación” (OCDE, 2016, p. 40).

Para garantizar una mayor coherencia institucional, recomienda un mayor liderazgo y unidad en la ejecución de la política, dado que el MEN comparte su misión con otras instituciones como el ICBF y el SENA (depende del Ministerio de trabajo), garantizar una efectiva descentralización, lograr un consenso nacional en torno a la reforma educativa (involucrando a FECODE, el sector privado y las secretarías), garantizar una financiación adecuada y efectiva y movilizar fondos adecuados para la educación.

Con respecto a esto último, entre 2009 y 2013 el gasto en educación aumentó del 3.5 al 4.9 del PIB, por debajo de Costa Rica (6,8%), Brasil (6,3%) y México (5.1%). Además, este aumento está asociado al gasto privado que aumentó de un 31% a un 35%, y que recae principalmente en las familias y destinados principalmente a costear la preprimaria y la educación superior. Por otro lado, el gasto público por estudiante en Colombia está por debajo del promedio de la OCDE y de otros países de América Latina.

El presupuesto nacional para educación aumentó de US 9.800 millones a US 10.400 millones; sin embargo, es poco probable que sea suficiente para alcanzar las mejoras educativas necesarias (OCDE, 2016, p. 51). Se necesitan medidas adicionales para ampliar la base de financiación para la educación, en la que los recursos locales deben aumentar, así como las alianzas con el sector privado. Finalmente, el informe insiste en la necesidad del buen uso de la información sobre el sistema, para mejorarlo; ello pasa por la creación de un sistema unificado y mejorar la calidad de los datos.

Como puede apreciarse, la caracterización del sistema educativo parece acertada, aunque no hay ningún esfuerzo por explicar las causas de la inequidad social y educativa descritas; con ello, invisibiliza que estas son expresión de estructuras sociales y económicas propias de un país capitalista periférico y cuyas injusticias se han agudizado en las últimas décadas por la imposición del modelo neoliberal. Así mismo, varios estudios (GARCÍA y otros, 2013; PEÑA, 2013) han demostrado cómo en Colombia, el sistema educativo no solo refleja sino que también agudiza las inequidades sociales, regionales y de género.

Las recomendaciones: estandarización del sistema

Como señalamos, los capítulos 2 a 5, se ocupan, respectivamente de la Educación Inicial y la atención integral a la primera infancia, la Educación primaria y básica secundaria, la Educación media y la educación superior. Así mismo, se estructuran bajo un mismo esquema expositivo: contexto y características del subsistema, aspectos claves de política pública y recomendaciones de los expertos. Es en éste último aspecto en el que centraré la atención en el artículo, dado a que es donde se evidencia con mayor claridad la intencionalidad que rige las directrices de la OCDE: subordinar todo el sistema educativo a la racionalidad empresarial y de mercado.

El informe destaca las transformaciones que ha tenido el sistema educativo colombiano para adecuarse a las exigencias impuestas por organismos internacionales; señala que “su prioridad ha sido ampliar la cobertura y a elevar resultados de aprendizaje (a través de reformas en la formación docente y en sistemas de evaluación), a mejorar gestión y a comprometer a la sociedad para mejorar el sistema” (OCDE, 2016, p. 34).

Para el informe, el sistema educativo colombiano se enfrenta a 2 retos: el primero, asociado a la profunda inequidad: “cerrar las brechas existentes en términos de participación” y el segundo, que aparece como la solución del primero desde la perspectiva del discurso hegemónico: “hay que mejorar la calidad de la educación” (OCDE, 2016, 15). En consecuencia señalan que las áreas en las que necesita desarrollarse más (la prioridad se invierte):

1. *Mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje:* fijar expectativas claras de los valores, conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa educativa. “La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta, tanto a los docentes, como a las escuelas y los estudiantes, encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos” (OCDE, 2016, p. 16).

Como puede apreciarse, la calidad se asimila a “los resultados de aprendizaje” y este se le asocia con la necesidad de un currículo unificado, en contravía de la autonomía curricular conquistada en la Ley 115 y ratificada en los lineamientos curriculares de las áreas. Ésta

necesidad de unificar “expectativas de aprendizaje” se ratifica en las recomendaciones dadas para cada nivel educativo:

Desarrollar expectativas claras de enseñanza y aprendizaje en Educación inicial y la atención integral a la primera infancia [...] que establezcan metas, áreas de aprendizaje y competencias que todos los niños de Colombia deben alcanzar desde su nacimiento hasta el inicio de su escolaridad (OCDE, 2016, p. 126).

En la educación básica primaria y secundaria se recomienda establecer un marco nacional de currículos “para definir expectativa altas e iguales para todos los niños de Colombia y orientar a los profesores sobre lo que los estudiantes deben aprender en cada una de las etapas de su escolarización” (OCDE, 2016, p. 204). En la educación media se recomienda orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia las competencias básicas y las aplicaciones en la vida real. “Estos esfuerzos se beneficiarían de un marco común de currículos que defina expectativas claras sobre qué deben aprender los estudiantes en este nivel y oriente a los profesores sobre la forma en que pueden mejorar los resultados de los alumnos” (OCDE, 2016, p. 258).

Esta unificación y estandarización también es recomendada para la formación de los maestros (llamados en el documento como “fuerza laboral docente” o “recurso humano”) y los directivos docentes en los respectivos niveles educativos:

Se recomienda desarrollar estándares profesionales que aclaren qué significa un excelente maestro y un excelente directivo docente:

la definición de estándares profesionales ayuda a elevar el estatus y el atractivo de la profesión, mejora la eficacia de otras políticas docentes y garantiza que los profesores cuenten con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2016, p. 205).

Se sugiere mejorar la formación docente inicial y el desarrollo profesional, siempre en función de los currículos unificados:

Los programas de formación docente inicial deberían estar alineados con el marco nacional de currículos y los estándares profesionales y tener un enfoque práctico más amplio para desarrollar las competencias

pedagógicas y facilitar un aprendizaje más centrado en los estudiantes (OCDE, 2016, p. 206).

Recomiendan fortalecer la profesionalización de la gestión escolar mediante la misma vía: “la introducción de estándares profesionales para los directivos docentes podría ayudar a que el enfoque pase de centrarse en la administración a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios” (OCDE, 2016, p. 206). En la misma lógica estandarizadora y en continuidad con las políticas ya establecidas se recomienda fortalecer y aprovechar más las evaluaciones a los estudiantes y profesores:

Alentar y apoyar a los profesores para que hagan uso más eficaz de las evaluaciones de los estudiantes: se les deben proporcionar ayudas adecuadas a los profesores, como herramientas de evaluación, materiales pedagógicos, maestros asistentes y recurrir a cursos de nivelación. [...] Utilizar las evaluaciones para impulsar el mejoramiento y recompensar de forma eficaz a los profesores (OCDE, 2016, p. 205-206).

Para la educación media también se recomienda “usar la evaluación para potenciar la mejora de la educación” (OCDE, 2016, p. 231).

2. *Promover la equidad de oportunidades educativas*: “se deben tomar medidas más contundentes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad” y enfrentar las desigualdades en el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje.. Se deben afianzar políticas como la jornada única escolar y el nuevo Índice Sintético de Calidad Educativa, para promover el mejoramiento de la calidad en las escuelas menos favorecidas y con bajo desempeño” (OCDE, 2016, p. 17).

3. Mejorar los sistemas de recolección y uso de datos y la optimización de los recursos financieros del sistema con el fin de orientar las mejoras en calidad y equidade (OCDE, 2016, p. 18).

Finalmente, en cada nivel se hacen recomendaciones específicas, unas asociadas a dar continuidad a políticas en curso, otras, a partir de valoraciones que hacen de aspectos específicos; algunas de ellas son:

- (1) Continuar mejorando la educación inicial y el desarrollo profesional de la fuerza laboral de la EIAIPI;
- (2) Informar y apoyar a los padres de familia sobre cómo facilitar un entorno eficaz den el hogar;
- (3) Garantizar el acceso universal a la EIAIPI y una transición exitosa a la escuela, abordando las inequidades de participación a la EIAIPI y priorizando el grado de transición;
- (4) Apoyar a los profesores para que aprovechen el tiempo en el salón de clases de forma eficaz (bajo el supuesto de que no lo hacen) y aumentar la jornada para aquellos menos favorecidos;
- (5) En la educación media, “los empleadores deben estar más involucrados en el diseño de los programas, los currículos y la certificación y [...] fortalecer los mecanismos para una transición sin complicaciones hacia una educación continuada y el mercado laboral” (OCDE, 2016, p. 259);
- (6) Aumentar los índices de las matrículas y finalización de estudios, especialmente para los estudiantes menos favorecidos;
- (7) Fortalecer el liderazgo y el consenso nacional para la realización de estas reformas.

En cuanto a la educación superior, plantean que su reforma “es una prioridad de la agenda política nacional en Colombia, con planes ambiciosos para reducir las brechas de equidad y aumentar la calidad y reestructurar el sistema de prestación de educación superior” (OCDE, 2016, p. 322). Sugieren que las transformaciones se orienten en 3 direcciones:

- (1) Ampliar el acceso y mejorar la equidad: garantizando la accesibilidad de la información para apoyar las decisiones de los estudiantes, enfocando el apoyo académico sobre los estudiantes en riesgo, y eliminando las barreras financieras de la matrícula de estudiantes de bajos ingresos;
- (2) Garantizar la calidad y la pertinencia: introduciendo un sistema de aseguramiento más estricto, creando una cultura de mejora institucional y académica y nivelando la calidad de las instituciones del pilar de formación educativa técnica;
- (3) Fortalecer la gestión y la financiación, a través de la creación de un sistema más integrado y avanzando hacia un sistema de financiación basado en el desempeño (OCDE, 2016, p. 224).

Balance crítico a las recomendaciones.

Como puede apreciarse, si bien es cierto que hay recomendaciones orientadas a disminuir la inequidad dentro del sistema, el grueso de las mismas se orientan a la “mejora de la calidad”, entendida en su más reducido sentido mercantil: mayor eficacia del sistema, a su vez asociada a la estandarización y evaluación de resultados. Queda así sacrificado el sentido de la educación en el altar de la racionalidad mercantil que la entiende como adquisición de competencias específicas, que permitan la formación de sujetos mínimos funcionales al mundo laboral capitalista.

Como ha sido puesto en evidencia en otros contextos (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2006), bajo la ideología de la necesidad de responder a los desafíos de la globalización y de la “sociedad del conocimiento” y de volver más “eficientes” los sistemas educativos, que subyace a documentos como éste elaborado por la OCDE, se pretende subordinar totalmente las instituciones y prácticas escolares a las exigencias de la acumulación capitalista mundializada.

En este contexto, se ha venido imponiendo y naturalizando un discurso economicista y empresarial dentro del campo educativo, en el cual, estudiantes son ahora “recurso humano”, los profesores “fuerza laboral docente”, los directivos docentes “gerentes” y los estudiantes y padres de familia “clientes”; la orientación de las escuelas se asumen como gestión empresarial y se promueve la alianza con este sector económico; en muchos casos son los propios empresarios quienes trazan las políticas educativas.

Cualquier sentido emancipador, crítico o tan siquiera humanista de la educación queda desplazado de los fines productivistas del sistema educativo; por ello, en el documento brilla por su ausencia cualquier referencia a valores como la solidaridad y la cooperación, cualquier sentido de lo colectivo, de lo comunitario y del bien común; cualquier alusión a la autonomía, a la imaginación, a la creatividad, a la dignidad, a los deseos, a las expectativas de los estudiantes y profesores, resulta imposible en este discurso tecnocrático.

Mucho menos caben las diferencias y singularidades culturales y étnicas conquistadas por los pueblos originarios y afros como un derecho colectivo. La eventual imposición de un currículo único, en la misma línea de la estandarización de los contenidos de aprendizaje, dejará por fuera

los saberes, los valores, las cosmovisiones de estas poblaciones, así como la de otras comunidades culturales con sentidos y proyectos de vida común, que se aparten del pensamiento único del capital⁴. Se plantean currículos pre-determinados que no permitan a las instituciones educativas ni a los maestros, ejercer su autonomía y libertad.

La formación inicial y continua de los docentes también queda subordinada a esta racionalidad reduccionista y estandarizadora: vulnerando la autonomía universitaria, el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado un decreto (2450 de 2015) y una resolución (2041 de 2016) que lo reglamenta, bajo el pretexto de garantizar la calidad de las licenciaturas en las que se forman los futuros maestros, dictamina desde cómo pueden denominarse hasta la distribución de sus espacios académicos y la práctica pedagógica, y desde los cuales condiciona el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación.

Ahora, el documento promueve la construcción de unos estándares para unificar la manera de entender la “excelencia docente” y la “alineación” de su formación profesional a los contenidos curriculares unificados de las áreas académicas respectivas. Si así llegara a pasar, la formación y actualización docente se reduciría a la formación de competencias funcionales a estas políticas educativas, quedando fuera de lugar una formación humanística y pedagógica que lo empodere como sujeto de saber y poder, capaz de actuar con autonomía en diferentes escenarios educativos (escolares o no).

Finalmente, hago una invitación a los maestros del país, especialmente a los sindicalizados, a que lean el documento de la OCDE, así como los recientes decretos y resoluciones del MEN, que representan una verdadera contrarreforma educativa, con respecto a las normatividades que se lograron concertar en la década de 1990, gracias a la movilización del magisterios en las dos décadas anteriores y al contexto prometedor de la Constitución de 1991.

Aunque no desconocemos la loable resistencia cotidiana que realizan los maestros y las maestras desde sus lugares de trabajo,

⁴ En el momento en que hago esta versión final de la ponencia presentada (noviembre de 2017), el Ministerio de Educación Nacional publica las *Mallas de aprendizaje para los cursos de 1 a 5 grado* (2017) donde no solo se prescriben contenidos sino actividades de clase.

considero que sólo la movilización informada y organizada podrá frenar esta subordinación del sistema educativo a la lógica totalitaria del capital y generar las condiciones para que los maestros retomemos la iniciativa de instituir unos nuevos sentidos a la educación, pertinentes con la construcción de un país en paz con justicia y democracia y desde el respeto a las diferencias culturales que caracterizan nuestra nación.

Referencias

DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. Educar para el mercado. *Opciones pedagógicas*, n. 34, Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006, p. 36-47.

GARCÍA, M. y otros *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá, Dejusticia, 2013.

GÓMEZ, Y.; TORRES, A. El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. *Revista Educación y cultura*, n. 122, Bogotá, FECODE, 2017, s. p.

MELÉNDEZ, J. E. Hollande manifiesta su apoyo al fondo para el posconflicto. *El Tiempo*, 07 de nov. 2014. Disponible: <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14802215>> Acceso en: 15 nov. 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Mineducación lanzó las mallas de aprendizaje para niños de 1° a 5*. 17 nov. 2017. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363429:Mineducacion-lanzo-las-mallas-de-aprendizaje-para-ninos-de-1-a-5> Acceso en: 3 nov. 2017.

OCDE. *La educación en Colombia*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016.

PEÑA, F. *Distribución social del capital escolar en Colombia*. Tesis para obtener el título de doctor en educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

REDACCIÓN POLÍTICA. Invitación de la OCDE es entrar a grandes ligas de la economía: Santos. *El Tiempo*, 30 de mayo de 2013. Disponible: <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12834202>> Acceso en: 15 nov. 2017.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Carolina Galvão Marsiglia

(Universidade Federal do Espírito Santo - galvao.marsiglia@gmail.com)

Tiago Nicola Lavoura

(Universidade Estadual de Santa Cruz - nicolalavoura@uol.com.br)

Breve introdução às teorias pedagógicas em seu caráter histórico e contraditório

A educação, como sabemos, é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso porque tomamos como premissa que a atividade vital humana é o trabalho, que se explica na relação de transformação da natureza pelos seres humanos.

Assim, o trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade.

Ora, humanizar o ser humano é, pois, um processo educativo (SAVIANI, 2007). Entretanto, se a origem da educação coincide com a própria origem humana, o surgimento da classe dos proprietários e dos não-proprietários criou uma cisão, ficando a *escola*, restrita aos membros de uma só classe, aquela dos *homens livres*.

Relembramos que na Idade Média, a educação era controlada pela Igreja Católica. As escolas paroquiais realizavam a doutrinação dos camponeses para que se mantivessem sob controle, reservando aos nobres e clérigos a formação em escolas monásticas e imperiais (GADOTTI, 2002). Não podemos esquecer também que a criação das primeiras universidades ocorreu no período medieval, permitindo “à burguesia emergente [...] participar de muitas vantagens que até então só pertenciam ao clero e à nobreza” (GADOTTI, 2002, p. 56).

É justamente a ruptura com o modo de produção feudal que determinou a ascensão da classe burguesa ao poder, de caráter revolucionário, que defendia a igualdade entre os indivíduos, reivindicando a substituição de “uma sociedade com base num

suposto direito natural por uma sociedade contratual” (SAVIANI, 2008a, p. 32).

Inaugurou-se, então, a época moderna e a transição para o modo de produção capitalista, no qual os indivíduos se tornaram livres para fazer ou não determinadas concessões com base em relações contratuais. Dessa forma, tanto o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho quanto quem possuía (e possui) os meios de produção é livre para aceitar a oferta de mão de obra.

Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa, sob o pressuposto de uma igualdade formal entre as classes. Como dito, essa igualdade existe, simplesmente, por formalidade. De fato, como observamos na atualidade (a exemplo da reforma trabalhista, da previdência social, na lei das terceirizações, entre outras), igualdade é tudo aquilo que não se confere entre elite e classe trabalhadora no capitalismo.

Em termos educacionais, o novo estabelecimento de relações sociais de produção significou, a partir de meados do século XIX, a defesa de uma escolarização para todos de modo a consolidar a ordem democrática. Isso no âmbito da democracia burguesa, é claro, mas que representou um salto no campo educacional com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino.

A consolidação da burguesia como classe dominante no capitalismo, no entanto, trouxe a sensação de que seus interesses estariam ameaçados, o que a levou a defender uma pedagogia da diferença, se opondo ao que fez em seu momento revolucionário (quando advogou pela universalização do ensino). Pedagogia esta que afirma os seres humanos como essencialmente diferentes, com capacidades, motivações e interesses próprios a cada um. Tal princípio, em nome do suposto respeito às diferenças, legitimou a desigualdade de acesso ao patrimônio humano-genérico, bem como a dominação e os privilégios burgueses, pois à classe dirigente se resguardou a educação para governar e aos trabalhadores, a educação para o trabalho (alienado e explorado) (GADOTTI, 2002). No movimento escolanovista que acaba de ser descrito, foi evidente, mais uma vez, a contradição entre trabalho (em seu sentido ontológico) e educação.

No final da primeira metade do século XX, diante da ineficiência da Escola Nova para resolver o problema da marginalidade¹ (SAVIANI,

¹ Segundo Dermeval Saviani (2008a), o problema da marginalidade na Escola Tradicional se expressava por meio dos indivíduos ignorantes, que precisavam ser

2008a), se articulou uma nova teoria educacional, visando atender os interesses do modo de produção capitalista: a pedagogia tecnicista, que chegou ao Brasil em meados da década de 1960. Nela, professores e alunos foram deslocados ao plano secundário. A centralidade desta pedagogia incidiu na organização dos meios de operacionalização do trabalho pedagógico, mecanizando o processo educativo a fim de minimizar as interferências que prejudicariam o resultado esperado, qual seja, “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2008a, p. 11). Novamente, a educação escolar não garantiu as condições de humanização necessárias ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, fragmentando a formação humana e colaborando para a permanência das condições de alienação.

Vejamos então as teorias pedagógicas hegemônicas da atualidade. Antecipamos, desde já que, infelizmente, não nos revelam um quadro mais alentador do que o demonstrado até aqui, no que se refere à separação entre trabalho e educação.

Teorias pedagógicas “pós”: cada vez mais, o acirramento da alienação alimenta o empobrecimento humano

A década de 1980 foi marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontrou no neoliberalismo, a retórica legitimadora da reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital.

Nesse contexto, se inicia no Brasil um clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização de segmentos da chamada “sociedade civil”, para a garantia do exercício da cidadania. Entretanto, democracia e cidadania, palavras fortes e intensamente utilizadas com conotação crítica no período, não explicitaram verdadeiramente um projeto histórico de transformação social.

ilustrados. Já na Escola Nova, era marginalizado o diferente, que deveria ser aceito em suas capacidades e potencialidades. Assim, resolvendo a questão da marginalidade, a escola estaria garantindo a educação escolar adequada aos indivíduos. No entanto, no caso da Escola Tradicional, ela não se universalizou, e a Escola Nova só agravou essa marginalização, ao oferecer ensino precarizado a classe trabalhadora, se baseando na defesa das particularidades de cada indivíduo.

Saviani (2010) afirmou que o processo de abertura democrática ocorrido à época se caracterizou pela “conciliação” e resultou na garantia de continuidade da ordem econômica vigente.

Pedagógicamente, a década de 1980 abriu as portas para o construtivismo, amplamente adotado como referência central no campo educacional. De acordo com esta perspectiva, as aprendizagens expressam conhecimentos relativizados, tanto por estarem vinculadas à vida cotidiana dos indivíduos, como por todo o conteúdo apreendido depender de um ponto de vista, construído particularmente em cada sujeito.

Não podemos desconsiderar também que foi na década de 1980 que se deu fôlego às chamadas “pedagogias contra-hegemônicas”, mas que o decênio seguinte (1990), assistiu a hegemonia do ideário neoliberal. Verificamos, portanto, que, as frustradas tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” na década de 1980, refluíram as adesões dos educadores aos movimentos progressistas (SAVIANI, 2010).

A situação posta no decorrer de 1990, em continuidade ao que anteriormente havia se iniciado, é a de reestruturação produtiva do capital, com vistas à flexibilização do trabalho, terceirização, imposição de normas de qualidade e produtividade, diminuição do emprego, mudanças nas relações de trabalho (subemprego, trabalho doméstico, etc.), redução do poder dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas (LIMA, 1998).

Em relação às ideias pedagógicas influentes no período e que se estendem até a atualidade (com modernizações que aprofundam cada vez mais o esvaziamento da educação escolar), temos expressões de base neoprodutivista, neoescolanovista, neoconstrutivista ou neotecnicista (SAVIANI, 2010).

Como podemos observar, até os dias de hoje, a educação escolar não significou uma arma para a classe trabalhadora que pudesse ser utilizada à sua emancipação. Contemporaneamente, a educação escolar continua, a passos largos, perdendo cada vez mais seu caráter humanizador e decisivo para a formação das novas gerações. Vejamos, de forma breve e sintética, como se tem configurado o debate acerca da educação escolar na educação do campo em nosso país.

A educação escolar nas escolas básicas do campo: limites e possibilidades alternativas

Neste tópico, explicitamos nossa posição em torno de uma concepção de trabalho educativo nas escolas do campo, cuja formação destes indivíduos seja verdadeiramente humana, permitindo a todos os sujeitos do campo, a apropriação das produções humanas historicamente acumuladas, o acesso ao acervo e ao patrimônio cultural já constituído pela humanidade.

Entendemos que esta defesa não se contrapõe aquilo que é defendido, há um tempo, pelas próprias populações campestres e pelos movimentos sociais do campo, em termos de luta por uma educação do campo pública e socialmente referenciada. Tanto a dívida social e o *déficit* da educação acumulados em nosso país, no decorrer da história, para com a população campestre, como o movimento nacional desencadeado por um novo projeto de educação do campo, vinculado a outro projeto de “campo brasileiro”, apontam para a necessidade de sua defesa, por nós também reivindicada.

Desde a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, ocorrido no ano de 1997, em Brasília, e das I e II Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, respectivamente, efetivadas em 1998 e 2004, ambas em Luziânia-GO; os sujeitos do campo já afirmavam uma série de aspectos, a saber: (1) a necessidade da universalização do acesso à educação básica; (2) o respeito à sua especificidade e à diversidade cultural de seus sujeitos; (3) a ampliação do acesso da população do campo à educação superior; (4) a formação específica de professores para atuação nas escolas do campo e outras questões importantes (VENDRAMINI, 2007).

Esse conjunto de reivindicações expressou a busca pela formação humana plena de sentidos da população campestre, o que requereu, também, um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentassem o trabalho educativo nas escolas do campo, possibilitando esta formação.

Em meio às diferentes teorias pedagógicas que integram a história das ideias pedagógicas da educação brasileira (SAVIANI, 2010), é possível reconhecer que o trabalho educativo da educação do campo

em nosso país, tem se pautado nas pedagogias contra-hegemônicas². Desenvolvemos, desse modo, um conjunto de estudos e pesquisas que defendem a necessidade do trabalho educativo nas escolas do campo e da cidade se basear a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (LAVOURA, 2013, 2015, 2016; LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

A idealização da pedagogia histórico-crítica ocorreu pela tentativa do professor Dermeval Saviani, em conjunto com a primeira turma de doutorado em educação na PUC-SP em 1979, de construir uma teoria da educação fundamentada no marxismo, notadamente, em consonância aos textos clássicos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a fim de contrapor tanto as pedagogias não-críticas da educação (pedagogia tradicional, nova e tecnicista), quanto às teorias crítico-reprodutivistas³, evidentemente limitadas. Estas últimas reconheceram os condicionantes político-econômicos da educação, não obstante, situaram a prática pedagógica como mera inculcação ideológica e reprodução das relações de produção, faltando-lhes, portanto, a análise dialética. Nesse sentido:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, nem Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando estes autores são citados, o que está em causa não é a transposição de

² De acordo com Saviani (2010), o conjunto das teorias pedagógicas contra-hegemônicas da educação brasileira é composto por: a pedagogia da educação popular; a pedagogia da prática; a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Para uma análise mais aprofundada acerca das características, dos fundamentos e das diferenças entre estas pedagogias, conferir Cláudio Félix dos Santos (2013), além do próprio livro de Saviani, intitulado *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2010), citado neste capítulo.

³ Dentre as diversas teorias caracterizadas como crítico-reprodutivistas, Saviani (2008a) busca apreender criticamente a *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975); a *Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado*, de Louis Althusser (s.d.) e; a *Teoria da escola dualista*, de Roger Establet e Christian Baudelot (1971).

seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p. 422).

A pedagogia histórico-crítica é, portanto, uma teoria pedagógica que busca aglutinar a luta pela superação dos problemas específicos da educação – neles inseridos os problemas fundamentais da educação do campo – com a luta mais geral de superação da sociedade de classes. Isso porque esta teoria entende ser a educação escolar um campo estratégico de luta importantíssimo, em especial, ao afirmar que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Nos dizeres de Saviani e Newton Duarte (2012, p. 2):

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

Desta feita, em virtude da contradição que marca a educação escolar na sociedade do capital, a pedagogia histórico-crítica assume o posicionamento da luta pela efetivação da especificidade da escola, defendendo, portanto, os interesses da classe trabalhadora. Tomando a questão do saber objetivo como referência e elemento central, tal pedagogia advoga pela socialização do conhecimento e do trabalho organizado e sistematizado dos professores como forma de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos plenamente desenvolvidos pela humanidade ao longo da história (SAVIANI, 2008b).

Com efeito, a pedagogia histórica-crítica vem lutando, ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, “para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4). Isto porque:

a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta por essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2008b, p. 55).

Como se vê, o saber escolar é para esta teoria pedagógica a organização sequencial e gradativa do saber objetivo e universal disponível e acumulado socialmente, o qual foi – e é – construído historicamente conforme determinada etapa da humanidade. Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao processo de escolarização a transmissão e a assimilação deste conhecimento objetivo convertido em saber escolar.

O esvaziamento dos conteúdos nas escolas é característico da estratégia de dominação burguesa. Percebemos este fato no *O Capital* (2008), na passagem em que Marx descreveu o processo histórico do que ele intitula “acumulação primitiva”, abordando o transcurso do artesanato à grande indústria, percorrendo a cooperação simples e a manufatura, onde os trabalhadores foram gradativamente destituídos dos conhecimentos e dos saberes dos processos produtivos.⁴

Exatamente por este motivo, no início da formulação de sua teoria pedagógica, Saviani (2008a) determinou que faria a defesa intransigente pelo aprimoramento do ensino destinado às classes populares. Nas palavras do autor:

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a

⁴ Sobre o assunto, José Claudinei Lombardi publicou um importante livro: *Educação e ensino na obra de Marx e Engels* (2011), cujo conteúdo advém de sua tese de livre docência. Nele, buscou apreender os fundamentos materiais da educação, sobretudo a articulação entre o modo de produção capitalista e a educação, com base na análise do conjunto da obra marxiana e engelsiana. Assim, seu trabalho nos possibilita pensar historicamente a educação, acompanhando o processo de transformação das relações fundamentais deste modo de produção, incluindo o período mencionado por nós da acumulação primitiva do capital.

aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008a, p. 45).

Reconhecidamente, os debates acerca da Educação do Campo apontam para a necessidade de que as práticas escolares, metodologias e conteúdos de ensino dialoguem com o conjunto de valores, de saberes e práticas culturais das populações camponesas. Sugerem, também, que o trabalho pedagógico escolar e seus currículos não tratem como marginais os saberes populares camponeses.

Formuladores de pressupostos teóricos da Educação do Campo em nosso país têm postulado a necessidade de se reconhecer outras práticas – para além das práticas formativas escolares – como processos integralizadores da formação dos povos do campo. Assim, elementos como os processos de trabalho, de luta social, de valores camponeses, festividades e a mística, a organização coletiva e a atuação política seriam tão ou mais formativos que a própria educação escolar (ARROYO, 2003; CALDART, 2004).

Ao que nos parece, a pedagogia histórico-crítica não discorda dessa afirmação. Os defensores de tal pedagogia concordam que os valores camponeses, as práticas próprias da vida do campo, as formas de organização coletiva e de luta pela terra produzem conhecimentos, saberes e processos formativos. Entretanto, é preciso reconhecer o papel central da educação escolar na formação desses indivíduos, sendo um equívoco secundarizar e, no limite, abrir mão da educação escolar, sobretudo quando se pensa na especificidade do trabalho educativo na escola, na sua importância para o acesso ao conhecimento elaborado e sua contribuição à luta mais geral pela modificação da sociedade.

Esta teoria pedagógica não compartilha, portanto, da ideia propagada por alguns intelectuais da educação e por determinadas organizações sociais de que a escola não poderia contribuir para a luta revolucionária da classe trabalhadora, denotando que ela seria uma instituição meramente reprodutora das relações sociais capitalistas.

A concepção de que a educação escolar estaria provida de todos os males e vícios da classe dominante e, mais do que isto, que a escola seria, por si só e integralmente, uma instituição burguesa responsável por inculcar conhecimentos também burgueses, valores, hábitos e comportamentos elitistas e conformadores, nos parecem expressões acabadas dos teóricos crítico-reprodutivistas da educação escolar, como já explicitara Saviani (2008a, 2008b).

Reciprocamente, advogar a educação não-escolar ou não-formal enquanto um tempo e espaço desprovido das contradições e interferências da sociedade capitalista, como se no âmbito externo à escola, os indivíduos estivessem livres das relações sociais alienantes e alienadoras, nos parece também uma lógica de pensamento muito pouco dialética.

Longe de buscar descontextualizar as atividades formativas em meio à educação escolar nas escolas do campo, a pedagogia histórico-crítica assenta a prática social como questão central do processo educativo. Ela é o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo em vista sua perspectiva de transformação social. A relação entre educação e transformação social perpassa, decididamente, toda a formulação teórica desta teoria pedagógica, isto é, a educação possui papel mediador no processo de transformação social.

Consequentemente, esse posicionamento é, de imediato, distante de qualquer asserção idealista, pois propõe a transformação social pelo processo educativo. Em relação a isto, Betty Oliveira (1996, p. 57) afirmou: “o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências”. Prosseguindo:

Para Saviani a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. [...] Ele vê que sem a elevação

do nível cultural da massa, esta não consegue se erigir em força hegemônica (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

É por isto que a pedagogia histórico-crítica se posiciona em defesa da educação escolar e da transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Ao passo que não é uma pedagogia elaborada para a simples função de formação de indivíduos para esta sociedade de classes, ela ocorre em função da formação de indivíduos para a transformação desta mesma sociedade.

Daí suscita o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, no qual Saviani (2008a) explicita o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, por meio da abstração, ou seja, a passagem da síntese à síntese, por intermédio da análise, tomando como referência o método da economia-política de Marx:

[...] isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2010, p. 422).

Assim, a pedagogia histórico-crítica defende a superação da sociedade de classes, na qual os indivíduos são privados do seu pleno desenvolvimento e, ao mesmo tempo, advoga por uma educação escolar que dá centralidade à transmissão e à apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal humana, incorporando a concepção marxista de comunismo, que “se trata de uma sociedade na qual as relações humanas e a vida humana são plenas de conteúdo, em oposição ao caráter unilateral, abstrato e vazio das relações humanas na sociedade capitalista” (DUARTE, 2011, p. 18).

Está claro em Marx que a efetiva riqueza das relações humanas plenas de conteúdo e a individualidade livre e universal, só poderão se

efetivar numa outra forma de sociedade para além do capital, quando o trabalho humano incorporar um carácter de auto atividade. Tal é o horizonte histórico da pedagogia histórico-crítica.

Passemos agora a comentar sobre a reforma do Ensino Médio, como recurso de *deformação* da formação humana, evidenciando seu carácter antagônico ao que, anteriormente, tecemos acerca de uma educação humanizadora.

A Lei nº 13.415/2017 e o empobrecimento da educação escolar

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determina (Art. 4º) que o currículo do Ensino Médio deve se organizar por “diferentes arranjos curriculares⁵, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). O parágrafo 5º do referido Art. 4º, assinala que “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (BRASIL, 2017). Já no parágrafo 6º, a lei estabelece que “A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional” considerará *vivências práticas no setor produtivo, com possibilidade de certificação intermediária de qualificação para o trabalho e organização em módulos* (BRASIL, 2017, parágrafo 10). *Parcerias com o setor produtivo e outras instituições* (não esqueçamos dos Sistemas S) aparecem nos parágrafos 6º e 8º, além da abertura para que sejam firmados convênios com instituições de educação a distância (BRASIL, 2017, parágrafo 11).

No tocante à formação de professores, o Art. 6º da Lei 13.415/2017 altera a LDBEN, em seu Art. 61, incluindo como profissionais da educação escolar básica:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas (BRASIL, 2017, inciso IV).

⁵ [I](#) - Linguagens e suas tecnologias; [II](#) - Matemática e suas tecnologias; [III](#) - Ciências da Natureza e suas tecnologias; [IV](#) - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; [V](#) - Formação técnica e profissional.

Além de profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica (BRASIL, 2017, inciso V). Suprimiu-se, também, em função dessas alterações no Art. 61, que a formação docente deva ser realizada em universidades e institutos superiores de educação. Façamos então, alguns destaques a partir dessas alterações mencionadas.

O primeiro aspecto a sublinhar é que o texto se apresenta bastante vago: “poderá oferecer”, “a depender das condições dos sistemas de ensino”, “conforme disponibilidade” etc., sem clarificar, em nenhum momento, os critérios que determinam essas variáveis. Ademais, descrevemos algumas pontuações mais específicas a seguir.

a) Os arranjos curriculares e o atendimento às necessidades e interesses dos estudantes

Como assinalado, a Lei estabelece que o currículo do Ensino Médio deve se organizar por “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Prontamente, já podemos observar o alinhamento dessa proposta com as teorias pós-críticas, que valorizam com vigor a experiência, a vivência, o local e o imediato como referências para a organização do ensino. Os “arranjos curriculares” são justificados pelo desinteresse dos estudantes em torno dos conteúdos das disciplinas escolares. Segundo este pensamento, os conteúdos precisariam ser adequados aos interesses e necessidades dos alunos, conforme seus contextos de vida e trabalho. Daí os “itinerários (de)formativos”, pautados na construção de competências, se aproximarem grandemente à concepção de aprendizagem flexível, tipicamente basilares dos cursos EaD, onde a flexibilização de horários para estudo possibilita ao aluno a flexibilização também dos conteúdos de sua aprendizagem (KUENZER, 2017).

Isentando-se da responsabilidade e das críticas à supressão de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, a Lei 13.415/2017 delegou à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a tarefa de versar sobre a disposição destes componentes nos currículos. Contudo, a BNCC não se encaminha diferentemente da Lei mencionada, no que se refere ao aspecto pedagógico, uma vez que se motiva, objetivamente, na formação por competências, o que em nada altera o princípio dos

interesses e necessidades, em detrimento dos conhecimentos universais. Em outras palavras, “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 341).

Outro ponto importante do alinhamento entre a Lei 13.415/2017 e a BNCC, é que são obrigatórias, em todo o Ensino Médio, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas “devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração” (KUENZER, 2017, p. 335).

Além disso, é bastante explícita a relação entre a reforma do Ensino Médio e as avaliações nacionais e internacionais, que hierarquizam os sistemas educacionais, classificando-os segundo uma lógica meritocrática. Assim, procura-se garantir que os alunos tenham melhor desempenho nas avaliações de larga escala pela possibilidade de escolha de currículos com disciplinas de menor dificuldade, proporciona-se também o ingresso no mercado de trabalho (formal ou não) que gere renda, especialmente, por meio do empreendedorismo. Ou seja, o indivíduo se torna o único responsável por seu sucesso ou fracasso escolar e profissional, sendo apartado de todo um conjunto de condições que compõe suas possibilidades (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

b) O setor produtivo, instituições privadas e (des)qualificação da formação

Os diferentes “itinerários formativos” revelam uma concepção de Ensino Médio que reedita ideias da era de Fernando Henrique Cardoso (ocasião em que Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva durante o governo de Michel Temer, foi presidente do INEP, após de ser secretária de educação em São Paulo, nas gestões de José Serra e Geraldo Alckmin). Trata-se de uma “concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379). A ligação com o setor produtivo é mais que evidente e, além disso, demonstra a inclinação do governo para o enlace com o setor privado, ou seja, não se trata de um projeto interessado exclusivamente na reforma do ensino médio, mas na garantia de que o segmento privado superior saia da crise em que se enredou nos últimos anos (o sucesso

vertiginoso da empresa Kroton Educacional não se repete em tantas outras instituições privadas).⁶

Como seres sociais, produtores e produtos da cultura, os indivíduos se desenvolvem e complexificam, o que lhes dá condições de captar, dominar e transformar a realidade. Quanto mais complexa essa relação, mais necessário se torna o desenvolvimento do psiquismo humano, que ao converter os objetos da natureza em conceitos – e realizando esse processo em suas máximas possibilidades – objetiva, em cada indivíduo, aquilo que o conjunto dos seres humanos acumulou historicamente (MARTINS, 2013).

Com isso, cria-se um universo simbólico (conceitual) que, como tal, pode ou não refletir a realidade objetiva. A escola, deve, assim, se colocar a este serviço, permitindo que os sujeitos captem o real e o tornando inteligível. No entanto, como parte da engrenagem social capitalista, a instituição escolar não vem cumprindo (como demonstramos) seu papel de formação dos indivíduos e tem colaborado, inversamente, para a desumanização.

Apesar do capitalismo assumir o conhecimento como força produtiva e, por isso, não desprezar a escolarização da classe trabalhadora, “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos por meio dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (SAVIANI, 2014, p. 114). Como diriam Ricardo Antunes e Marcio Pochmann (2007)⁷, realiza-se uma liofilização⁸ dos conteúdos escolares, transformando-os em algo morto, vazio, insuficiente, pobre.

⁶ Segundo Luiz Antônio Cunha (2017, p. 382): “a crise econômica atingiu em cheio o setor privado do Ensino Superior, sobretudo devido ao agravamento das condições de vida dos estudantes, obrigando muitos deles a abandonarem os cursos, mesmo quando beneficiados por algum tipo de bolsa. O resultado foi a drástica redução do número de calouros com bolsas do FIES: em 2014, eles eram 38% do alunado das instituições privadas, proporção que caiu para 19% em 2015, ou seja, para a metade. Os alunos pagantes, por sua vez, não ficaram imunes à crise que atinge as famílias da baixa classe média, notadamente o desemprego. Tudo isso resultou em uma taxa de inadimplência, em 2016, da ordem de 50% dos contratos. E essa crise ficou ainda pior em decorrência das políticas econômica e educacional do governo Temer”.

⁷ Os autores utilizam o termo para tratar da reestruturação produtiva e o enjugamento das empresas. Segundo eles, o resultado desse processo é a “expansão daquilo que Juan Castillo cunhou como liofilização organizacional, um processo no qual substâncias vivas são eliminadas” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 198).

⁸ Processo químico por meio do qual se desidrata uma substância líquida.

c) A qualificação docente e o notório saber

Ao responsabilizar o próprio estudante por suas “escolhas”, a justificativa dada é a de que é preciso acabar com o “academicismo”. No entanto, essa visão impede que os jovens acessem o conhecimento de forma aprofundada, uma vez que não se apoiarão em bases teóricas e estarão restritos à simplificação da prática, dos usos dos conhecimentos nos processos de trabalho. Estes processos se tornarão cada vez mais flexíveis, adaptativos e inseridos em cadeias produtivas que “exigem” (para que se possa explorar o trabalhador) um sujeito “multitarefa”, capaz de “exercer trabalhos temporários, simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada” (KUENZER, 2017, p. 342).

Ora, a ampliação de “variedades” de percursos formativos, para além do problema de responsabilizar o próprio estudante por suas “escolhas”, é um engodo, pois a depender das condições da rede escolar:

a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 336).

Toda essa flexibilização formativa, vai resvalar, obviamente, no lugar que ocupa o professor e o destaque dado à sua formação. Se o mais importante é o conhecimento tácito; se os percursos formativos estão ligados umbilicalmente à formação de competências que preterem a teoria, aquele que ensina pode ser, na melhor das hipóteses, um bom prático, destituído de compreensões teóricas mais elaboradas sobre sua própria atividade. Dessa forma,

ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional, [fecha-se] o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação

qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (KUENZER, 2017, p. 345).

Além das consequências para a formação do estudante do Ensino Médio, a contratação de supostos especialistas desqualifica a profissão docente, desobriga o Estado de concursos públicos, facilita as parcerias “público-privadas”, flexibiliza direitos trabalhistas e previdenciários, favorece discursos conservadores (como o que está contido no movimento “Escola sem Partido”, pois impede o pensamento crítico) e enquadra a educação nas políticas de austeridade absolutamente necessárias à realização da PEC 55⁹, que limita os gastos públicos durante 20 anos (BRASIL, 2016). Como assinalam Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017, p. 366):

A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas.

Temos nos manifestado, cada dia mais, de diferentes formas, em favor da democracia, da liberdade e melhores condições de vida para todos. Ainda não chegamos ao ponto ótimo da crise e precisamos intensificar nossa luta, em diferentes campos (as escolas, os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos etc.) antes que essa hora chegue. Nesse sentido, são urgentes nossos esforços em torno da formação das novas gerações, especialmente, dos estudantes do Ensino Médio. É preciso celebrar a coragem dos jovens, que a despeito de todas as condições adversas continuam sendo um ponto de apoio que temos em nossas lutas. Os estudantes da educação básica e do ensino superior, com suas ocupações e greves, nos lembram porque permanecemos em combate. Nos provam que a realidade se

⁹ Referimos a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu uma novo regime fiscal.

movimenta no interior das contradições e que tão forte quanto as repressões e retrocessos, é nossa disposição para não recuar, não esmorecer. Mas, principalmente, para não esquecer que enquanto estamos aqui, milhares de seres humanos são perseguidos, passam fome, morrem e dormem nas ruas por conta de um modo de produção que massacra, no Brasil, 100 milhões de pessoas em benefício de, literalmente, meia dúzia.

Contra o capital, não se luta de forma parcelada. Precisamos de unidade. Se a revolução necessita de fortes organismos de base, como associações, sindicatos e partidos, a possibilidade de compreender e aderir à luta revolucionária, passa pelo mais alto grau de desenvolvimento que devemos conquistar para elevar o universo das significações, para além das mais imediatas e aparentes dimensões da realidade (MARTINS, 2013). E essa elevação se dá pela apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, cujo acesso sistematizado e intencional ocorre por meio da escola.

Dessa forma, alterar nosso rumo, que caminha para o aprofundamento da barbárie, depende (também) da adequada formação escolar da classe trabalhadora. Não se trata, como explica Saviani (2014), de uma consciência ingênua, impotente, ilusória, mas sim, uma consciência crítica, ciente dos limites e condicionantes objetivos aos quais estamos submetidos. E que, justamente, pela via da consciência filosófica, nos permite assumir o compromisso com a causa da educação, atuando “nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção [de] novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais” (SAVIANI, 2007, p. 63), que nunca conseguiremos alcançar.

Por isso, se nada fizermos, o futuro dos jovens está interdito e é a rebeldia que nos põe em marcha na contramão dessa interdição.

Referências

ANTUNES, R.; POCHMANN, M. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Orgs). *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007, p. 195-209.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun 2003.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e...* 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 08 out. 2019.

CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 07-22.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: LIBER Livro e Editora /UFF, 2011, p. 99-133.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

LAVOURA, T. N. *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica nas escolas do campo e do MST? *Germinal – Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 121-131, jun. 2015.

_____. *Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise*. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 30, n. 4, p.1079-1086, out./dez. 2016.

_____.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LIMA, M. E. A. Sociedade do futuro e novas relações de trabalho – a crise do emprego e o emprego na crise. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, UFGM, v. 7, n. 1, p. 17-27, 1998.

LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. Livro 1, v. 1, 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, B. A. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTOS, C. F. O “*aprender a aprender*” na formação de professores do campo. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em 10 Nov. 2014.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

_____; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

CULTURA AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Fábio Fernandes Villela

(Universidade Estadual Paulista – Unesp, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto – fabio.villela@unesp.br)

Este capítulo aborda a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a formação de educadoras ambientais presente no projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado *Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista*. Projeto que teve por objetivo trabalhar com a cultura ambiental do noroeste paulista – SP, do ponto de vista do seu desenvolvimento sustentável, compreendendo como o *território caipira*, a construção social e a identidade cultural desta região. O texto está organizado da seguinte maneira: (1) meio ambiente e cultura ambiental; (1.1) desenvolvimento sustentável; (1.2) território noroeste paulista – SP; (2) a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) a formação de educadoras ambientais; (4) resultados; (5) considerações finais e (6) referências.

Meio ambiente e cultura ambiental

Nas últimas três décadas do século XX, o debate sobre o meio-ambiente atingiu um patamar elevado devido ao aporte teórico-metodológico de pesquisadores, que se esforçaram em demonstrar o impacto dos problemas ambientais na saúde do ser humano e na manutenção da vida no planeta Terra. Autores, de diversas perspectivas, caracterizaram a dinâmica do sistema contemporâneo da seguinte maneira: “terrícidio” (MARCUSE, 1973), “não verás país nenhum” (BRANDÃO, 1982), “a grande pobre Mãe Terra” (BOFF, 1993), “progresso destrutivo” (LÖWY, 2005), “metabolismo socioecológico” (CLARK; FOSTER, 2010), etc. Tais autores apontaram para as contradições entre a tendência ilimitada da produção econômica e o caráter limitado dos recursos naturais da Terra, além da

própria disposição de se levar as relações capitalistas para os quatro cantos do planeta.

Essa experimentação dos “limites absolutos do capital” (MÉSZÁROS, 2002), tem um impacto gigantesco sobre o meio ambiente, incrementando, na esfera social, a desigualdade entre as classes, a pobreza extrema, a falta de acesso a serviços de saúde e de educação e, na esfera ambiental, a poluição do ar, água e terra, as chuvas ácidas, o aquecimento global e as mudanças climáticas, entre outras questões ambientais.

Diante do problema da sobrevivência humana em escala planetária, se estabeleceu o desafio de repensar novas relações de produção, discutir temas relacionados à ecologia, agroecologia, cooperação agrícola, etc., como forma de resistência e construção de uma nova realidade societária (Cf. FOSTER, 2005). Nessa perspectiva, a experiência dos assentamentos de reforma agrária adquire, a cada dia que passa, maior importância, especialmente no estado de São Paulo, pois se trata de um espaço de conversão de diversos fatores, tais como: conhecimentos populares, hábitos, usos e costumes que distinguem determinada comunidade.

Constitui-se de um patrimônio material e imaterial acumulado e que, com o passar do tempo, poderá auxiliar no desenvolvimento de novas experiências de *agricultura familiar*. A preservação dessas tradições poderá se manter ou desaparecer em função das políticas aplicadas. O grande desafio posto, então, é a elaboração de estratégias de preservação dessas tradições, através do estudo da *cultura ambiental* dos seus territórios.

Nesse panorama, o projeto apresentado se fundamentou na necessidade de compreender a *cultura ambiental* dos indivíduos e grupos comunitários do noroeste paulista – SP, no que tange às possibilidades de desenvolvimento sustentável. As relações entre homem-sociedade-natureza condicionam e são condicionados pela *cultura ambiental*, da qual se deve partir para compreender a consciência dos indivíduos e grupos comunitários. As mudanças de atitudes só podem ser alcançadas com uma cuidadosa investigação de tal elemento das comunidades, alicerçado em uma estratégia formativa ambientalista.

O conceito de *cultura ambiental* foi retomado, principalmente, dos escritos de Lino Irizarri (2010), além de outros autores basilares.

Para ele, o termo significa um “sistema de conhecimentos, experiências, motivações, valores e atitudes relativas ao meio ambiente”, onde estão implícitas crenças e ideias que se convertem em forma regular de pensamento e de ação prática na atividade social. O conceito se liga, intrinsecamente, às formas de consciência social, a saber: a política, a ética, a religião, a estética, a jurídica, a filosófica e a científica. Segundo Irizarri (2010), para desenvolver a *cultura ambiental*, deve-se partir da formação de uma profunda consciência nos indivíduos e grupos comunitários, alcançando a *consciência ambiental*.

Um dos primeiros intelectuais a desenvolver o conceito foi Fernando Salinas (1930-1992). As ideias desse pedagogo foram pesquisadas em nosso trabalho de pós-doutorado (Cf. VILLELA, 2009-2010). Salinas definiu como *cultura ambiental* a “máxima representação física dos avanços sociais e econômicos de um país em vias de desenvolvimento”, onde residem tradições populares, participação e conhecimento profissional.

Do final do século XX ao limiar do XXI, a ideia de *cultura ambiental* vem sendo desenvolvida por diversos pesquisadores, dentre eles: o já mencionado Salinas (1988;1992), Eliana Cárdenas (2002), Carlos Pérez-Rubio (1994 e 2003), Roxana Cruz (2002), Magda de Quesada (2002), R. Cruz, E. Romero e M. Hernández (2007) e Martha Bery (2009), entre outros. Das concepções analisadas, destacamos a definição de Quesada (2002), em que o conceito abarca a totalidade do modo de vida dos membros de uma sociedade e expressa a complexa rede de relações que se estabelecem entre a sociedade e seu ambiente.

Conforme demonstra Bery (2009), a *cultura ambiental* faz parte da cultura geral integral da população, seu objetivo é alcançar a harmonia nas relações homem-sociedade-natureza, contribuindo para o desenvolvimento pleno das potencialidades do homem e o seu enriquecimento como ser social e elevando, conseqüentemente, sua qualidade de vida. A autora acredita que o conceito possui uma enorme importância, já que contribui para a formação de uma concepção de mundo, na qual o indivíduo analisa de modo profundo, real e na sua integralidade, os complexos processos, acontecimentos e fenômenos que têm lugar no infinito mundo material e a interação entre eles. Por conseguinte, o ser humano consegue avaliar o alcance

e as consequências da sua atividade transformadora sobre o ambiente, não só para a presente geração, mas também para as futuras.

Ainda segundo Bery (2009), a ideia de *cultura ambiental* reflete o modelo ético das relações entre o homem e os outros componentes do ambiente, que fazem parte indissolúvel da comunidade e seu entorno, por meio da cultura. A “cultura do ambiente”, portanto, permite estabelecer relações positivas de convivência social com a paisagem natural, sendo indispensável para o sucesso da sustentabilidade ecológica, assegurando a permanência e o desenvolvimento da vida na Terra.

Em resumo, os autores citados denotam que a missão da cultura na área ambiental está associada ao desenvolvimento humano e tem por objetivo construir uma nova e definitiva responsabilidade social e individual para a sustentabilidade humana. A cultura deve potencializar uma ética de sustentabilidade “desde”, “com” e “para” a comunidade, onde a relação com o resto dos componentes do ambiente se faz imprescindível.

Desenvolvimento sustentável

A ideia do projeto foi trabalhar a *cultural ambiental* numa perspectiva de desenvolvimento sustentável. Para tal finalidade, tornou-se necessário problematizar alguns conceitos. Conforme nos mostra Murilo Flores (2006), o termo *sustentável* vem sendo utilizado de diferentes formas a partir da segunda metade do século XX. Segundo o autor, o conceito foi incorporado inicialmente a partir de uma visão capitalista denominada *capitalismo ecológico*. Nele, introduziu-se novos padrões tecnológicos para atenuar os efeitos negativos sobre o meio ambiente, causados pelas ações produtivas, sem se promover, entretanto, alterações na lógica de acumulação. Em oposição a isto, de acordo com Flores (2006), foi utilizado o conceito de *desenvolvimento sustentável*, que busca a “formação de uma solidariedade econômica territorial”. O autor propôs que o processo de desenvolvimento sustentável do território estaria alicerçado na melhor gestão possível do socioambiente. No nosso caso, tal se aplicou à *cultura ambiental* da região noroeste paulista – SP.

Território Noroeste Paulista - SP

Outro conceito singular para nós, foi o de *território*, que apropriamos de Bernardo Fernandes (2012, p. 746-750). O autor advoga ser fundamental se pensar os *territórios* de ocupação humana, que são, ao mesmo tempo, frações de um território da nação ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que as produzem. Nesse ponto de vista, podemos analisar diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, por serem espaços em que se realizam as relações sociais.

Fernandes (2012) nos mostra que o território pode ser analisado como uma unidade econômica, o que é evidente no estudo da organização territorial do trabalho familiar no campo (desde uma referência absoluta, como lugar da unidade familiar, até uma referência relativa, como uma região). Segundo o autor, é possível falar em *territórios camponeses* de várias escalas, um exemplo comum é o Nordeste, o maior território camponês do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil. Em consonância a isto, trabalhamos com a ideia de “território da região noroeste do estado de São Paulo”, o qual designamos de *território caipira* (Cf. VILLELA, 2016a) e conforme veremos a seguir.

A reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

A reorganização do trabalho educativo promovido pela pedagogia histórico-crítica, de acordo com Dermeval Saviani (2012), se desenvolve atualmente com a colaboração de diversos pesquisadores que se aprofundaram teórico-metodologicamente nas potencialidades dessa concepção pedagógica em diversos campos, tais quais: didática (GASPARIN, 2013; GERALDO, 2009), psicopedagogia (SCALCON, 2002), ensino de ciências (SANTOS, 2005) e educação infantil (MARSIGLIA, 2011), entre outros. Sobre essa teoria pedagógica, Antonio Carlos Geraldo (2009, p. 72) argumentou que suas atividades de ensino visam: “a apropriação-assimilação significativa, criativa e crítica dos conhecimentos sistematizados, das

habilidades motoras e intelectuais e das atitudes [...] e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos”.

No projeto de ensino-pesquisa-extensão denominado *Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista* (Cf. VILLELA, 2016a), procuramos colaborar com a reorganização do trabalho educativo, desenvolvendo um projeto de trabalho docente-discente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e se baseando nas ideias de João Gasparin (2013). A questão principal foi construir, nos espaços de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), um “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013) sobre a “história e os saberes tradicionais” do noroeste paulista, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres.

Nossos objetivos gerais foram a compreensão da história e dos saberes tradicionais das mulheres do *território caipira*, a partir da categoria de trabalho feminino; os objetivos específicos permearam a educação de jovens e adultos (EJA), especialmente daquelas mulheres do *território caipira*. As razões que justificaram a execução do projeto foram: (1) a inclusão produtiva das mulheres no campo, (2) a consolidação das redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais e (3) as possibilidades de ações para tornar crescente a introdução dessas mulheres na produção do *território caipira*. Obtivemos como resultados a articulação dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, o que possibilitou novas aprendizagens (Cf. VILLELA, 2016a).

Dentre os resultados, a finalidade de nosso capítulo é abordar a história e os saberes tradicionais do noroeste paulista – SP, evidenciada no projeto supramencionado, e com enfoque, portanto, na categoria de trabalho das mulheres. As culturas e os saberes tradicionais, de acordo com Antonio Diegues (1999, p. 15), podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, esses saberes são o resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite a conservação de um equilíbrio entre ambos. Isso nos conduziu ao interesse pela diversidade cultural, que também está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes.

As *comunidades tradicionais* e seus saberes são conceitos explicitados na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. As *comunidades tradicionais* são definidas como grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas, gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 territórios com populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”, isto é: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. O autor também distinguiu as seguintes populações tradicionais “não indígenas”: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros (DIEGUES, 1999, p. 40).

Para isso, ele indicou, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde subsistem estas populações. Diegues (1999, p. 40) ressaltou ainda que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir de tal peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região, onde parte dos habitantes se identificam como *caipiras*.

O Noroeste Paulista é uma região do estado de São Paulo que abrange parte ou toda a mesorregião de São José do Rio Preto, uma vez que é convencional se incluir a mesorregião de Araçatuba e a microrregião de Lins. Neste caso, é formada, então, pela união de 153 municípios distribuídos em doze microrregiões. Possui uma área total de 50.025 quilômetros quadrados, cerca de 20% da área do estado e equivalente à área do estado brasileiro do Rio Grande do Norte. O

município mais populoso é São José do Rio Preto, com 460 mil habitantes, seguido por Araçatuba (200 mil), Catanduva (114 mil), Birigui (111 mil), Votuporanga (84 mil), Lins (71 mil) e Fernandópolis (64 mil).¹

Do ponto de vista do trabalho das mulheres inseridas nesse território, destacamos a realidade dura em que elas vivem, estendendo sua jornada para além dos afazeres domésticos cotidianos (Cf. DANTAS, 2013 e 2010). Todos os dias, elas precisam garantir a sobrevivência de suas famílias. Procuramos compreender as histórias de vida dessas mulheres e seus saberes, colocando em primeiro plano a visão que elas próprias possuem do trabalho, do meio ambiente, da família, da sexualidade e de suas relações sociais, inseridas naquele território, o noroeste paulista. Através de um *projeto de trabalho* e, utilizando métodos qualitativos e quantitativos, nos espaços de educação de jovens e adultos, foi possível conhecer um pouco mais do cotidiano das mulheres *caipiras*. A proposta deu visibilidade a condição humana de tais mulheres, nos sendo possível compreender e valorizar o conhecimento, a diversidade cultural e os saberes tradicionais construídos no território denominado de *caipira* por Diegues (1999).

Reafirmamos que a questão principal foi desenvolver, nos espaços de EJA, um “projeto de trabalho” (KASPCHAK; GASPARIN, 2013) sobre a “história e os saberes tradicionais”, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. É relevante a nós o pensamento de Diegues (1999, p. 30), que definiu o conhecimento tradicional como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração.²

Destacamos que o território *caipira* é marcado por “uma civilização do milho”, conforme nos aponta Paulo César Marins (2004, p. 1-3). Para este autor, na alimentação paulista, a permanência dos saberes dos nativos sempre foi uma característica marcante. A origem indígena das mães de grande parte das famílias pioneiras, bem como a presença de escravas vindas dos sertões, fez com que a prática de cozinhar fosse recorrente nas casas ou nas caminhadas pelo “interior selvagem”, que possuía as singularidades do paladar dos povos

¹ Essas informações foram retiradas de Noroeste (2014).

² Para muitas dessas sociedades, também incluídas as *caipiras*, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, ela não realiza uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um continuum entre ambos.

nativos. Assim, mandioca e milho dividiram o pódio no cotidiano das famílias do litoral e do sertão.

Ainda segundo Marins (2004, p. 2), iguarias de milho apilado ou macerado nos monjolos, registros conhecidos das populações paulistas, eram marcantes nas vilas do planalto do estado de São Paulo, ao ponto de Sérgio Buarque de Holanda denominar a sociedade local de “civilização do milho” (Cf. HOLANDA, 1995, p. 181-189). Canjicas, curaus e pamonhas são ainda muito presentes na culinária paulista, chegando a fazer parte das alegorias *caipiras* das festas juninas. O fubá moído, recusado por muitos que o consideravam “comida para cachorro”, acabou tendo reforço a partir do século XIX, devido à sua grande popularidade entre os italianos (que usavam/usam o fubá para fazer polenta, um tipo de curau salgado).

Na proposta, utilizamos os parceiros-agricultores do projeto de extensão universitária como foco de intervenção pontual de uma *acupuntura territorial* e visamos, no futuro próximo, propagar essa ação para as demais cidades que compõem o território rural “noroeste paulista – SP” (Cf. LERNER, 2003; GARCIA, 2012 e VILLELA, 2016a). O principal parceiro-agricultor da primeira etapa de execução do projeto foi a Horta Mandalla de Ipiguá (SP), cidade há 19 km de São José do Rio Preto. No entanto, o que seria a Horta Mandalla de Ipiguá? A palavra *mandala* significa círculo mágico, concentração de energia, sendo considerada, universalmente, um símbolo de integração e harmonia. Inspirados nesse conceito, o casal de agricultores Ceci e Reinaldo, criaram em Ipiguá uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro, rodeado por outros nove círculos com produtos hortifrutigranjeiros. Nesta disposição, cada um dos círculos representa para eles, um dos planetas do sistema solar.³

Outro objetivo que nos precedeu neste trabalho foi o da qualificação social e profissional que a realização do projeto nos traria, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista, fortalecendo a *agricultura familiar*, entendida aqui como a exploração de uma parcela de terra que tem como trabalho direto a mão de obra familiar. Passamos às considerações sobre a educação de jovens e adultos (doravante, EJA), especialmente das mulheres, da *agricultura familiar no território caipira*.

³ Para maiores informações sobre uma horta orgânica do tipo mandalla, conferir Flores (2016).

A formação de educadoras ambientais

A formação de professores foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (dentre estes, cf. VILLELA 2016c). No sentido de retomar a questão, analisaremos, a seguir, as possibilidades de formação de educadoras ambientais presente no projeto mencionado (Cf. VILLELA 2016a). Sobre os espaços criados pela EJA, Vanda Dantas (2013) afirmou a relevância da abordagem dos “saberes tradicionais” dessas populações. Segundo a autora, é primordial que as informações sobre as habilidades e competências da comunidade envolvam reflexão, tanto individual quanto coletiva, um vez que tal exercício permite às mulheres e homens se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural, os quais poderão, com esta certeza, ser capazes de desenvolver novas relações de inclusão produtiva, além de possibilitar a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais.

Neste contexto, o trabalho integrou e analisou a complexidade dos saberes destas populações, especialmente no que tange às mulheres, que são construtoras de conhecimentos e os perpassam de geração a geração. Para tanto, foi utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (Peja - Unesp). Esse projeto foi criado na universidade em 2000 e, na época, se vinculou ao Programa UNESP de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). Desde o início, seu objetivo foi estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos/leitores críticos e participativos, como também a de professores com a visão de “educadores populares” (Cf. VILLELA; TENANI; SILVA, 2014; VILLELA et al., 2007 e VILLELA, 2016c).⁴

Do ponto de vista da EJA, como já referido, se utiliza a ideia de “projeto de trabalho” (Cf. KASPCHAK; GASPARIN, 2013). Nossa opção pelas possibilidades metodológicas do trabalho com projetos ocorreu

⁴ Atualmente, o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) contando com recursos humanos e materiais da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX para o desenvolvimento de seus trabalhos.

devido à riqueza de materiais acumulados sobre EJA em comunidades rurais. Entre as possibilidades de trabalho com projetos, destacamos: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático” e outros (Cf. HERNÁNDEZ; RODRIGUES, 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projetos permitiram maior flexibilidade de estratégias, viabilizando uma aprendizagem que de fato correspondesse às reais necessidades da comunidade.

Somado a essas duas experiências (o Peja - Unesp e o Projeto de Trabalho), utilizamos o Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (VILLELA, 2014), que se desenvolveu como recurso didático e ferramenta no ensino de Sociologia para os alunos do curso de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto. O Centro se estendeu, posteriormente, para escolas que manifestaram interesse no estudo de tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. É um trabalho que utiliza a metodologia de blog, isto é, um *website* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Tal metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet gratuitamente. Os conteúdos relacionados ao projeto de trabalho foram desenvolvidos no curso de extensão semipresencial de nome *Território caipira: uma civilização do milho* (Cf. VILLELA, 2016b). Vejamos, a seguir, alguns resultados.

Resultados

No final de 2016 realizamos o curso de extensão semipresencial *Território caipira: uma civilização do milho* (Cf. VILLELA, 2016b), que foi o momento central do projeto de trabalho, conforme mencionado acima. O módulo presencial se desenvolveu em sala de aula (Ibilce/Unesp) e na Horta Mandalla, o módulo de Ensino à Distância (EaD) foi realizado no blog de aula: o Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (VILLELA, 2014). Pretendemos também desenvolver ações para a inclusão produtiva das mulheres do *território caipira* através da valorização de produtos locais. O curso, então, teve diversos módulos, tais quais: (1) Cultura Ambiental e Educação do

Campo; (2) Manejo da Cultura do Milho; (3) Agricultura Familiar e Agroecologia e (4) Mulheres e Educação do Campo (Cf. VILLELA, 2014).

Destacamos que módulo “Manejo da Cultura do Milho” do curso foi ministrado pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A ideia central destas aulas cindiu na valorização de produtos territoriais com identidade cultural, isto é, o milho, especialmente o crioulo “Cunha”, melhorado a partir das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. BLANCO, 2013). Trata-se de alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais” (Cf. CAMPOS, 2007). As sementes crioulas podem ser adquiridas através de “feiras da troca” (Cf. VILLELA et al., 2013). O milho utilizado e distribuído aos parceiros deste trabalho é o milho crioulo “Cunha”, variedade preservada pelos produtores do município de Cunha, no estado São Paulo, os quais estão resgatando uma antiga tradição do milho. Os agricultores de Cunha resgataram esta tradição na cidade, em contraposição à tecnologia transgênica do milho, no sentido de “conhecer, compartilhar, resistir, pesquisar e semear, a nossa real e absoluta independência” (Cf. BLANCO, 2013).

O curso foi o momento do desenvolvimento do projeto de trabalho que se baseou na didática da pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2013), como já mencionado. Segundo tal perspectiva teórico-metodológica, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando (especialmente das mulheres), isto é, a prática social inicial; o momento seguinte constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, a chamada problematização; a terceira etapa se relaciona às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, o que é denominado instrumentalização; o quarto momento é a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; o quinto e último estágio de aprendizagem se refere ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, a prática social final.

A escrita de participantes/mulheres do curso, que se apresenta no Quadro 1, expressou a passagem de uma visão caótica da realidade ao conhecimento científico proporcionado pelo projeto, onde se inferiu a realidade através de novas formas de pensar (outras postagens podem ser conferidas em: VILLELA, 2014). Trata-se da manifestação do

aperfeiçoamento intelectual dos participantes, os quais, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (prática social inicial) e o novo (prática social final) (GASPARIN, 2013). A escrita presente nas postagens representa um dos pontos de chegada do processo pedagógico do projeto, comprovando que o processo de contra hegemonia abre espaços de luta e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial (Cf. MORAES, 2002). A seguir as postagens de participantes/mulheres do curso.

QUADRO 1 - Postagens sobre a história e saberes tradicionais das mulheres no território caipira

Participante B. 16/12/06 18:15
<p>Ceci e Reinaldo nos receberam na horta Mandalla em Ipiguá, onde sob a sombra de uma árvore Ceci nos contou toda a sua trajetória na agricultura tradicional até a decisão de produzir alimentos orgânicos. Onde surgiu a horta Mandalla, que significa uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos de produtos orgânicos, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar.</p> <p>Ceci nos levou para um passeio pela horta e nos explicou a importância de comermos alimentos orgânico e livres de agrotóxicos. Atualmente a nossa alimentação é baseada nos alimentos industrializados e nos fast food, consideramos mais importante a praticidade do alimento do que sua procedência e qualidade.</p> <p>Ceci nos mostra que é possível produzir de maneira consciente e sustentável, tendo todos os animais e insetos como parte de uma totalidade e que cada um tem uma função importante no sistema.</p> <p>Foi muito valiosa a visita à horta e poder conhecer a sábia Ceci e sua família!</p>
Participante M. 16/12/24 01:15
<p>Linda a história do milho contada pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A poesia no plantio dos três grãos; um para a terra, um para o espírito e um para o homem.</p> <p>Nós, humanos, vivemos a separação da natureza como se fosse natural. Dentro de bolhas, observamos nosso habitat como objeto externo a nós. Criamos cidades, espaços habitáveis, que passam a falsa impressão de que estamos seguros pra viver nossa cultura. Em nome dessa segurança fomos inventando maneiras de ficarmos cada vez mais seguros. Quando, no curso, ouvindo falar da composição mineral da terra, dos alimentos e dos animais, foi como que uma antiga memória que estava lá, escondida, começasse a emergir me tirando do automático. Dentro de nossas cidades,</p>

onde estão os espaços pra terra respirar? Onde estão os espaços pra sobrevivência de todos os seres que dividem o planeta conosco? Nossa ligação com o solo vivo não é só uma questão de sobrevivência da espécie, mas nossa conexão com o universo através da terra. O último encontro, que era pra fechar o curso, abriu tantas possibilidades, que fiquei querendo mais.

Participante J. 16/12/19 09:10

Mais um encontro inspirador, onde aprendemos muito mais do que técnicas focadas sobre a cultura do milho, mas sim, estudos e experiências de Oliver Blanco e pesquisadores sobre manejos na agricultura orgânica. Apesar de ser produtora e profissional da área, fui surpreendida com várias “novidades” como: a cromatografia aplicada à solos, plantas e compostagens; princípios 3 M e 4M; sideróforos, biochar, peletização alternativa para sementes não convencionais, formulação de fosfito, dentre outras.

A experiência e a humildade de Oliver, fez-me com que eu mergulhasse no passado histórico do milho, passando por descobertas de técnicas, importância de um alimento orgânico para um organismo, impactos dos transgênicos, teoria da trofobiose e tantas outras coisas fantásticas sobre nosso tema.

Precisamos como toda certeza de um tempo a mais com Oliver para tentar “sugar” em todo bom sentido, mais de suas experiências e trazer para mais perto da nossa região tão “carente” informações imprescindíveis para a manutenção e ampliação da nossa agricultura familiar e orgânica.

Fonte: Villela (2016b).

Conforme podemos observar na escrita das participantes acima, a opção teórico-metodológica pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuiu para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura. A escrita das participantes indicou a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. A escrita deixou transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais das participantes do curso está no processo didático da pedagogia histórico-crítica, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico tem por base o desvendamento da teoria do valor-trabalho de Marx. Esse aporte teórico-metodológico contribuiu para novas relações de ensino e aprendizagem que auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica é um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

Podemos destacar como principais conquistas desse trabalho: (1) a reorganização do trabalho educativo e a formação de educadoras ambientais; (2) levantamento de material de pesquisa através de hipertextos produzidos, no ambiente do blog de aula, pelos participantes do projeto, de modo a propiciar dados qualitativos para pesquisas interessadas na descrição e compreensão da centralidade do valor-trabalho; (3) o desenvolvimento de possibilidades de ações, conforme demonstra a escrita das participantes, para a inclusão produtiva das mulheres do território caipira, segundo um projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (4) a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (5) o fortalecimento de organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território caipira.

Por fim, cabe destacar (6) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação do Campo. O projeto foi desenvolvido em um espaço de EJA, conforme Brasil (2000), onde esse ambiente engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente de EJA, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio da EJA

é integrar em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade.

A partir dessas ideias, o “arco ocupacional” trabalhado foi a produção rural familiar e a qualificação social e profissional. O resultado desse trabalho foi a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens aos educandos, especialmente das mulheres do *território caipira*.

Referências

- BERY, M. G. *La cultura ambiental y el promotor cultural: una mirada necesaria en la comunidad “El Tivoli” en Santiago de Cuba*. Dissertação (Master en Desarrollo Cultural Comunitario) – Programa de Pós-Graduação em Desarrollo Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2009, 80 p.
- BLANCO, O. Milho crioulo “Cunha”. *Blog Saúde no Solo*, 31 de maio de 2013. Disponível em: <http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9> . Acesso em: 02 Dez. 2015.
- BOFF, L. *Ecologia, mundialização e espiritualidade: a emergência de um novo paradigma*. São Paulo: Ática, 1993.
- BRANDÃO, I. de L. *Não verás país nenhum: memorial descritivo*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000.
- _____. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Decreto nº 6.040, 07 fev. de 2007. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 fev. 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais> Acesso em: 15 mai. 2013.
- CAMPOS, A. V. de. *Milho crioulo: sementes de vida – pesquisa, melhoramento e propriedade intelectual*. Rio Grande do Sul: Editora

da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2007.

CÁRDENAS, E. Por una teoría para transformar el ambiente. *Arquitectura y Urbanismo*, vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, p. 8-15, 2002.

CLARK, B; FOSTER, J. B. A dialética do metabolismo socioecológico: Marx, Mészáros e os limites absolutos do capital. *Revista Margem Esquerda*, São Paulo: Boitempo, nº 14, p. 21-29, mai. de 2010.

CRUZ, R.; ROMERO, E.; HERNÁNDEZ, M. Educación ambiental y cultura: su convergencia en la construcción simbólica de la naturaleza. *Revista Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible*. Paris: UNESCO, 2007.

CRUZ, R. *Ruta crítica para el desarrollo de las percepciones como indicador de la cultura ambiental comunitaria*. Dissertação (Master em Desenvolvimento Cultural Comunitario) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002, 120 p.

DANTAS, V. M. C. S. Nas marés da vida: histórias e Saberes das mulheres marisqueiras. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010, 120f.

_____. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus tradicionais nas comunidades. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v.1, n. 2, p. 53-60, fev. 2013.

DIEGUES, A. C. (org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FLORES, L. Horta Mandalla de Ipiguá - SP. *Site Awebic – As melhores histórias da web*, 2016. Disponível em: <https://awebic.com/cultura/horta-organica/> Acesso em 20 jan. 2016.

FLORES, M. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento – uma visão do estado da arte. Contribuição para o Projeto Desenvolvimento Territorial Rural a partir de Serviços e Produtos com Identidade – RIMISP. In: *Anais do Seminário Rimisp 20º Aniversário*, 2006, 46 p. Disponível em:

https://static.fecam.net.br/uploads/28/arquivos/4069_FLORES_M_Ide ntidade_Territorial_como_Base_as_Estrategias_Desenvolvimento.pdf Acesso em: 30 jun. 2014.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOSTER, J. B.; CLARK, B. Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. In: PANITCH, L.; LEYS, C. (orgs.). *O novo desafio imperial*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

GARCIA, P. H. da C. *Acupuntura ecoturística em área de proteção ambiental: o caso de Guaraqueçaba, Paraná*. São Paulo: Annablume, 2012.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GERALDO, A. C. H. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; RODRIGUES, J. H. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, S. B. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IRIZARRI, L. S. *El desarrollo de una cultura ambiental en el contexto comunitario de Cuba*. Centro de Trabajo, Sede Municipal Universitaria, Universidad de Granma, Jiguaní, Cuba, 2010. Disponível em: <https://www.monografias.com/trabajos81/desarrollo-cultura-ambiental-contexto-comunitario-cuba/desarrollo-cultura-ambiental-contexto-comunitario-cuba.shtml> Acesso em: 30 jun. 2014.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis. *Seminário de Pesquisa do PPE*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf.

Acesso em: 02 dez. 2015.

LERNER, J. *Acupuntura urbana*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LÖWY, M. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 125).

MARCUSE, H. et ali. *Ecologia contra poluição*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

MARINS, P. C. G. A vida cotidiana dos paulistas: moradias, alimentação, indumentária. In: SETUBAL, M. A. (org.). *Modos de vida dos paulistas: identidades, famílias e espaços domésticos*. São Paulo: Centro de

Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária / CENPEC, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, v. 2, p. 1-3.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, D. de. Imaginário social e hegemonia cultural. *Website Gramsci e o Brasil*, 2002. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> Acesso em: 26 jan. 2017.

NOROESTE Paulista. In: *Wikipédia – a enciclopédia livre*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Noroeste_Paulista Acesso em: 12 ago 2014.

PÉREZ-RUBIO, C. V. *Y el perro ladra y la luna enfria*. Fernando Salinas: diseño, ambiente y esperanza. México: UNAM, UAM-A, UIA, 1994.

_____. El diseño ambiental en nuestra América: colonización o liberación. Archipiélago. *Revista cultural de nuestra América*, México, v. 11, n. 41, p. 54-57, 2003.

QUESADA, M. de. *La cultura ambiental comunitaria: un reto de la integración escuela- comunidad*. Dissertação (Master en Desarrollo Cultural Comunitario) – Programa de Pós-graduação em Desarrollo Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002, 125p.

SALINAS, F. *De la arquitectura y el urbanismo a la cultura ambiental*. Guayaquil: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Guayaquil, 1988.

_____. La cultura ambiental de nuestra América. *Arquitectura y Urbanismo*, vol. 13, n. 2, ISPJAE, La Habana, p. 25-32, 1992.

SANTOS, C. S. *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SCALCON, S. G. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VILLELA, F. F. A escola da justiça global. 2009-2010. Supervisão: Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado).

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009-2010, s/p.

_____. Centro de Estudos e Culturas do Mundo Rural – Integrar, estudar e promover as várias formas de expressão do Mundo Rural. *Projeto de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: <http://www.cecmundorural.com.br/> Acesso em 27 fev. 2015.

_____. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. *Retratos de Assentamentos*, v. 19, p. 323-350, 2016a. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/> Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. Território caipira: uma civilização do milho. *Curso de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. São José do Rio Preto, SP, 2016b. Disponível em: <http://www.cecmundorural.com.br/> Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. *Cadernos da Pedagogia* (Ufscar Online), v. 9, p. 2-15, 2016c. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/862/307> Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. et al. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA - UNESP. *Projeto de Extensão Universitária*. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. São José do Rio Preto, SP, 2007. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y> >. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. et al. 1º Encontro de Agroecologia de São José do Rio Preto e Região e a 4ª Feira Estadual de Saberes, Sabores e Sementes. 2013. *Organização de Evento*. Disponível em: < <http://www.raisp.com.br/> >. Acesso em 01 jul 2014.

_____; TENANI, L. E.; SILVA, C. L. F. da. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos. In: AZEREDO-OLIVEIRA, M. T. V. de. *Livro de resumos dos projetos de extensão do câmpus de São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE)*. São José do Rio Preto: UNESP – Campus de São José do Rio Preto, 2014.

CURRÍCULO E PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: estado da arte (2010-2016)

Flávia Camila Gomes

(Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – flavinhag4@gmail.com)

Maria Cristina dos Santos Bezerra

(Universidade Federal da São Carlos – mc.bezerra12@gmail.com)

O texto apresenta um recorte dos resultados do trabalho *Currículo e propostas específicas para Educação do Campo: estado da arte (2010-2016)* desenvolvido no Programa de Iniciação Científica sem Remuneração da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento no sítio da ANPED das publicações entre os anos de 2010 e 2016, que abordam o currículo nas escolas no/do campo, com o intuito de identificar como se posicionam em relação à particularidade curricular, compreendendo o debate sobre as necessidades ou limites de um currículo destinado ao homem do campo.

A temática chama atenção diante dos entraves ainda enfrentados pela população campesina na busca pela efetivação de direitos, dentre os quais, a educação tem sido, historicamente, negligenciada pelas políticas públicas (SAVIANI, 2013). Da luta pelo acesso e qualidade, emergem discursos correntes na busca por uma educação do campo e que contemple as especificidades de tal população.

Conforme apontam Vândiner Ribeiro e Marlucy Paraiso (2012), a discussão sobre uma abordagem curricular específica para a educação do campo tem sido objeto de diversos estudos. Neles se apresentam diferentes perspectivas, que percorrem desde a defesa de um currículo específico à preocupação de que a ênfase na especificidade possa levar a desigualdades na apropriação de conteúdos que deveriam ser socializados para todas as pessoas.

A participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é registrada como um dos elementos centrais para o debate acerca da especificidade de uma Educação do Campo, sendo a realização do I ENERA, em 1997, o marco da oficialização de um forte

movimento em torno da educação. Seguido pela I e II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizadas, respectivamente, em 1998 e 2004, que culminaram no amplo Movimento por uma Educação do Campo. A participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) também é destacada nesse processo (OLIVEIRA, 2010; GONÇALVES, 2011; ANHAIA, 2011; HAGE, CRUZ, 2015).

Um dos objetivos do Movimento Por uma Educação do Campo é estabelecer políticas públicas educacionais para e com o campo, considerando a diversidade e projeto de sociedade dessas populações. Tal objetivo tem gerado resultados por meio da incorporação do debate à legislação, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e nº 02/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Além da Resolução nº 04/2010, cuja importância é reconhecer a Educação do Campo como modalidade específica e definir a identidade da escola do campo. Há ainda o:

Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância; no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a Portaria 83/2013 do MEC que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; o Edital nº 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC, que fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, e, mais recentemente, a Lei nº 12.960/2014, da Presidência da República que altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombola (HAGE; CRUZ, 2015, p. 9).

Segundo Gustavo Bruno Gonçalves (2011), a pauta trazida pelo MST de uma escola que atenda às especificidades do campo, aos interesses e necessidades do povo que ali vive, ocorre em contraposição às práticas “urbanocêntricas”. Superação que Jaqueline Cruz e Maria Lidia Szymanski (2013) identificam como recomendação central nas Diretrizes.

Houve ressonância dessas incorporações legislativas e a promoção de políticas públicas, dentre as quais, Gonçalves (2011) assinala: (1) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(Pronera), (2) a conquista de uma coordenadoria na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e (3) a criação de grupo de trabalho permanente junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Sandra Regina Araujo (2015) aborda, entretanto, a ausência de debates sobre a Educação do Campo nos componentes curriculares, apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo indicarem adequação da organização escolar, elaboração do currículo, gestão escolar e projeto político-pedagógico. Essa ausência também se faz sentir na formação dos professores que atuam ou atuarão na educação básica nas escolas do campo.

Outro elemento importante é o avanço da política de fechamento de escolas do campo por meio dos processos de nucleação, conforme apontam Salomão Antônio Hage (2012) e Siuzete Baumann (2013). Essa estratégia é utilizada sob argumentos da racionalização de recursos e um suposto aumento da qualidade, devido à oferta de equipe administrativa, melhor infraestrutura e salas seriadas, considerando as condições de precariedade das escolas multisseriadas rurais. Assim, tais escolas são fechadas, os estudantes são agrupados em escolas núcleo que podem ser rurais ou urbanas e isso exige a implementação do transporte escolar, que acaba absorvendo parte significativa do orçamento da educação e gera outros problemas relacionados ao tempo, aprendizagem e segurança.

O processo de fechamento de escolas do campo tem sido uma política sistematizada, mais motivada por aspectos de gerenciamento econômico do que pela qualidade da educação. Além disso, há o impacto provocado nas comunidades, nas quais, muitas vezes, a escola fechada era único equipamento público ali presente. Desse modo, a rotina dos estudantes e a relação estabelecida com a escola se transforma radicalmente. Devido à distância, dificilmente os pais conseguem ter uma participação mais ativa nas “novas” escolas ou mesmo seus currículos sustentarem a identidade cultural almejada pelo Movimento Por uma Educação do Campo (HAGE, 2012; BAUMANN, 2013).

A questão da especificidade local defendida por esse Movimento e os avanços das políticas públicas não estão deslocados de uma perspectiva mais ampla da discussão e elaboração das políticas

públicas na área do currículo. São resultado de um processo de adoção do pensamento pós-moderno e do multiculturalismo na orientação geral sobre o debate e construção de documentos oficiais (MALANCHEN, 2016), como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Considerações sobre o currículo

Julia Malanchen (2016) afirma que as políticas atuais que conduziram às reformas educacionais e curriculares acompanham as reestruturações no sistema produtivo mundial, com vistas a ajustar a escola, o currículo, a formação de professores e sua atuação às demandas do mercado, às necessidades econômicas e de sociabilidade nesse contexto. Para a autora, tais políticas têm como estofamento as concepções pós-modernas, o multiculturalismo e a ascensão das pedagogias relativistas, localizando-as em consonância com o pragmatismo neoliberal.

Nessas correntes, desloca-se o problema das questões concretas ancoradas no contexto econômico-social para o âmbito cultural, discursivo. Desse modo, ascendem os temas cultura, diversidade e diferenças, ressaltando-se a possibilidade de articulação das diferenças, em detrimento da superação das contradições de classe. Reforça-se também o pragmatismo escolar ao se deter sobre o cotidiano (MALANCHEN, 2016). Extrai-se disto que não foram apenas as pressões dos movimentos sociais que promoveram tais mudanças nas políticas curriculares efetivadas no Brasil nos últimos anos. Elas seguem o receituário de organismos internacionais que dão a tônica do multiculturalismo.

Nesse sentido, são valorizados: “a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo” (MALANCHEN, 2016, p. 19), além da extensão de uma educação básica que amplie os valores da paz e da tolerância, enquanto coesão social. O que exige, para além da formação conceitual, “a formação de atitudes, valores e procedimentos” (MALANCHEN, 2016, p. 21), conforme já expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essa questão perdura na discussão da organização do currículo, cujo debate é em torno da questão “interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e

transdisciplinar” (MALANCHEN, 2016, p. 189). A autora também ressalta que os PCNs inseriram os conceitos de competências e habilidades na estruturação curricular.

A escola com base no ensino de competências teria como função formar sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos considerando a imprevisibilidade, a necessidade de comunicação e estabelecimento de redes (vertente coletiva) para melhor compreensão dos contextos. Assim, busca-se contribuir para a formação de profissionais para atuar em âmbito urbano ou rural que atendam às novas demandas, que, dentre outros elementos, se deparam com a flexibilidade do trabalho, dadas as novas exigências e a necessidade de “profissionais generalistas” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 143).

Na perspectiva multicultural, denuncia-se uma visão monocultural hierarquizante, que produziria estereótipos ao defender verdades generalizadas e a hegemonia eurocêntrica. Dessa forma, infere-se a necessidade de uma “ancoragem social dos conteúdos” (MALANCHEN, 2016, p. 40), que evidencie as relações de poder nos conteúdos elencados em todas as etapas da Educação Básica.

Em contrapartida a esse modelo hegemônico, a autora também apresenta a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Contrapondo-se às críticas interpostas pelo multiculturalismo, a PHC advoga pela universalização dos mais elaborados conteúdos filosóficos, científicos e estéticos, considerando a cultura universal, ancorada na experiência do ser humano genérico (MALANCHEN, 2016).

Apoiada em Newton Duarte e Lígia Márcia Martins (2013), Malanchen (2016, p. 98) define cultura enquanto “atividade humana acumulada, [que] envolve a ação do ser humano e sua relação com a natureza para produzir sua existência”. Possui, portanto, como princípio, o trabalho em sentido ontológico. Desse modo, a cultura “tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas” (MALANCHEN, 2016, p. 107), não só no atendimento das necessidades, mas na criação de novas necessidades, para além do cotidiano. Atividades que, cada vez mais, se enriquecem no sentido omnilateral e impulsionam as ciências, as artes, a filosofia e o desenvolvimento humano.

Compreende-se ainda que o conhecimento constituído a partir da cultura não é neutro, porque se subordina às condições concretas da realidade histórica na qual é erigido e contém aspectos ideológicos de

sua época, daí a importância das categorias da historicidade e contradição. Contudo, Malanchen (2016) afirma que reconhecer essa contradição, bem como sua superação dado o desenvolvimento de novos conceitos científicos, não impede a existência de uma cultura universal.

A PHC não só reconhece a cultura universal como defende que o papel da escola é promover a socialização do que há de mais elaborado no ambiente escolar, organizando o currículo (conteúdo, forma, tempo e espaços) a partir das necessidades dos estudantes para que eles se apropriem desses conhecimentos (MALANCHEN, 2016).

Portanto, tal perspectiva parte da existência de uma realidade, diferentemente das correntes pós-modernas (MALANCHEN, 2016), assim como percebe a necessidade de os indivíduos superarem a contradição existente entre a apreensão da mera captação sensorial, fenomenológica, fragmentada, imediatista, aparente e subjetiva e a realidade objetiva (MARTINS, 2013). Para superar esse impasse entre o aparente/relativo (subjetividade) e realidade objetiva, Martins (2013) explicita que os conceitos e os signos são mediadores fundamentais na busca da máxima aproximação entre a construção de imagens subjetivas e a realidade objetiva concreta. Estes conceitos e signos permitem o salto qualitativo da compreensão da realidade, tornando-a mais complexa, com vistas à percepção da totalidade e ao que, dialeticamente, intervém a ação do sujeito na realidade. Tal ação é vista como humanizada, volitiva e capaz de superar a prática social “em si” e rumar à prática social “para si”. A autora denota como papel da escola a “transmissão de conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela humanidade” (MARTINS, 2013, p.117), que são para ela, os mais precisos para o desenvolvimento dos indivíduos na possibilidade de inteligibilidade do real e intervenção consciente no mesmo.

Entretanto, Malanchen (2016) destaca que as proposições do multiculturalismo e das concepções pós-modernas têm encontrado ressonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Incidindo também na perspectiva das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nas Diretrizes Operacionais são ratificadas proposições levantadas pelo Movimento Por uma Educação

do Campo, como aspectos de identidade, diversidade, participação das comunidades e dos movimentos sociais na gestão democrática.

Sobre o assunto, Ribeiro e Paraiso (2012) apresentam um levantamento dos estudos sobre o currículo das escolas no/do campo de 1987 a 2009 e afirmam que a visão dicotômica campo-cidade exerce efeitos significativos para sua compreensão e elaboração. As adaptações, reformulações curriculares, especificidade e valorização da identidade campesina são temas recorrentes nos estudos analisados. Há a defesa da especificidade, da orientação curricular pela prática cotidiana, da necessidade de proteção contra a “cultura urbana” e o papel dos movimentos sociais na luta por um currículo e materiais pedagógicos condizentes com a “cultura do campo”. Destaca-se ainda a “‘negociação cultural’ entre saberes populares e acadêmicos” (RIBEIRO; PARAISO, 2012, p. 172).

O multiculturalismo é ressaltado como alternativa de superação de um currículo enquanto estratégia de homogeneização. Assim, a universalidade é negada, já que na instância do poder, o universal não seria senão um particular hegemônico, ou seja, uma visão específica que, devido ao pertencimento de um poder maior, adquiriu status de universal. Tais concepções estão em consonância com as perspectivas pós-modernas discutidas por Malanchen (2016).

Na defesa dessa leitura pós-moderna e multicultural, “a necessidade de escolher/selecionar conhecimentos para ensinar nessas escolas [de assentamento e acampamento do MST] coloca em funcionamento jogos de poder conflituosos porque se refere a qual conhecimento é mais ou menos válido para um determinado grupo” (RIBEIRO; PARAISO, 2015, p. 787). Nela, os conhecimentos disciplinares devem dividir espaço com os saberes, sendo estes frutos das práticas sociais de determinado grupo, eleitos por serem alinhados ao projeto de homem e sociedade de tal grupo, por meio da ressignificação dos conteúdos.

Conseqüentemente, a visão pós-moderna e multicultural desconsidera a relevância da objetividade e universalidade como princípios da seleção dos conteúdos curriculares. Diante disso, foram abordados na discussão dos resultados da análise dos artigos encontrados no sítio da ANPEd, no recorte temporal proposto: (1) quais são as especificidades para a Educação do Campo, (2) como se

materializam na Educação Básica e, ainda, (3) as implicações curriculares encontradas sobre o tema.

Resultados

A realização do trabalho ocorreu pela consulta, na página da ANPEd, da 33ª à 37ª reunião nacional. A cada reunião, foram examinados todos os Grupos de Trabalho (GTs). Levantou-se os trabalhos com temática relacionada ao campo, que foram apresentados, ao longo desses anos, nas reuniões nacionais da ANPEd.¹ Considerou-se as alusões à índices como “campo”, “rural”, “agrícola”, “campesina”, “nucleação de escolas rurais” e “população rural”. Nestes termos, foram encontrados 78 trabalhos distribuídos nos diferentes GTs.

Observou-se que a maior concentração de trabalhos se deu no GT03 – *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos*, que abarcou 43,58% dos trabalhos apresentados referentes ao campo ao longo das reuniões pesquisadas. Em seguida, ficaram os grupos: GT13 – *Educação Fundamental* (11,53%), GT06 – *Educação Popular* (7,69%) e GT10 – *Alfabetização, leitura e escrita* (6,41%).

Após o mapeamento inicial, foram separados os artigos que se filiavam à temática da Educação do Campo, considerando o caráter de especificidade para, posteriormente, identificar suas implicações no currículo. Esse critério permitiu a seleção de 36 artigos, nos quais se identificou as seguintes temáticas: (a) prática pedagógica (12 artigos); (b) ensino superior (09); (c) escolas multisseriadas (06); (d) história do Movimento Por uma Educação do Campo (04); (e) Pedagogia da Alternância (02); (f) nucleação (02).

Diante deste panorama, optou-se pelo exame dos artigos relacionados à Educação Básica. Após a leitura e fichamento dos textos selecionados, passou-se à análise a fim de apreender, nas discussões feitas, se os autores se aproximavam ou se distanciavam, e em que medida traçavam pontos mais concretos acerca do currículo e a escola

¹ Conforme mudança estatutária ocorrida em assembleia específica em 2012, a ANPEd passou, a partir da 36ª Reunião Nacional, a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercalada pela realização das Reuniões Científicas Regionais. Assim, a 36ª reunião realizou-se em 2013 e a 37ª em 2015, não havendo reunião nacional em 2014 e 2016.

do campo, tanto em seu aspecto histórico, quanto prático, debatendo também as políticas públicas implementadas.

Assim, a seleção dos 26 artigos relacionados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica e sua divisão de acordo com a temática, permitiu a confecção da Tabela 1:

TABELA 1 – Divisão dos trabalhos relacionados à Educação Básica de acordo com a temática

Temática:	Trabalhos:	Total:
Prática pedagógica	Beltrame et all (2010); Andrade (2011); Meireles (2011); Lima (2012); Lopes e Molina (2012); Martins (2012); Quaresma (2012); Cruz e Szymanski (2013); Meireles (2015); França (2015); Araujo (2015); Tondin (2015).	12
Escolas multisseriadas	Hage (2010); Silva (2011); Pinho (2011); Pantel (2012); Pinho e Correia (2012); Sá e Pessoa (2015).	6
Historicidade do “Movimento Por uma Educação do Campo”	Oliveira (2010); Anhaia (2011); Gonçalves (2011); Hage (2015).	4
Prática da alternância	Cavalcante (2010); Lins e Cavalcante (2012).	2
Nucleação	Hage (2012); Baumann (2013).	2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destes artigos, 13 são oriundos de estudos desenvolvidos em nível de Mestrado, o que corresponde a 50% dos artigos; 6 são provenientes de estudos desenvolvidos em nível de Doutorado, representando 23% dos artigos e 7 (27%) se originam de um conjunto de outras pesquisas.² Ao se considerar as temáticas nas quais foram distribuídos os artigos para análise, obteve-se os dados da Tabela 2:

² Agrupamos nessa categoria as pesquisas que se identificavam como resultados de outros tipos projetos, sejam de extensão, de Secretarias Municipais de Ensino, projetos de avaliação de Políticas Públicas.

TABELA 2 – Trabalhos dos quais se originaram os artigos

Temática	Dissertações	Teses	Outras pesquisas
Prática pedagógica	8	3	1
Escolas multisseriadas	2	2	2
Historicidade do “Movimento Por uma Educação do Campo”	1	1	2
Prática da alternância	1	0	1
Nucleação	1	0	1
Total:	13	6	7

Fonte: Elaborado pelas autoras

Observou-se que os trabalhos analisados não apresentaram o currículo enquanto questão central, porém como um dos elementos do debate, em grande parte, sob a perspectiva multicultural e a defesa da especificidade trazida pela Educação do Campo. No presente texto, tomamos como recorte, discussões mais diretamente relacionadas ao aspecto curricular.

A discussão do currículo para populações do campo

Ao recuperar elementos históricos, Marcos Antônio Oliveira (2010) apresenta como a defesa da Educação do Campo, geralmente, possui uma visão diferenciada entre os meios rural e urbano, caracterizando a fixação do homem a terra e às particularidades de seu modo de vida. O que implica na não compreensão de ambos como parte de uma mesma totalidade. Para o autor, o fato das origens do MST estarem ligadas à igreja católica, em especial à Teologia da Libertação, contribui para a aderência da defesa desse discurso de ligação do homem do campo ao ambiente rural e um currículo com tal finalidade.

Dalva França (2015), em sua análise sobre a proposta de Educação do MST em escolas de assentamento no Espírito Santo, destaca uma perspectiva de transformação social, num contraponto à sociedade capitalista e à dominação por meio de sua ideologia. O que exigiria um currículo e metodologias desenvolvidas de acordo com a realidade sociocultural do campo, sendo as orientações pedagógicas baseadas nas “experiências educativas dos movimentos sociais, pautada na realidade dos sujeitos do campo, em suas demandas e seus interesses”

(ANDRADE, 2011, p. 2). Aspectos que são centrais para a inserção da Educação do Campo na agenda da política pública educacional.

Adriane Raquel Lima (2012) aborda, em seus estudos às práticas em escolas de Educação do Campo na Amazônia Paraense, que os processos educativos formais na escola são construídos aliados às práticas sociais cotidianas do MST, o que reflete no currículo, baseando-se na valorização das diferenças culturais e na afirmação de suas identidades. Assim, “todas as formas de produção de saberes são validadas [...] considerando que a educação é uma forma de produção cultural [e que] a produção do saber inclui a ação cognoscente do sujeito, valorizando a subjetividade no processo de construção do conhecimento” (LIMA, 2012, p. 5).

Desse modo, para consolidação dessa perspectiva, multiculturalismo e saberes produzidos no cotidiano devem ser incluídos, interdisciplinarmente, aos conhecimentos científicos com os quais a escola já trabalha, numa relação dialética. De acordo com Lima (2012), tal defesa do Movimento se dá no intuito de que o conhecimento possa produzir consciência e ação coletiva para transformação. A educação é compreendida como um processo maior, que excede a escola e engloba as lutas e a formação política.

Lima (2012) ainda descreve que, embora o MST considere o conhecimento curricular oficial como reflexo hegemônico, não o dispensa por compreendê-lo como parte da dinâmica social. Porém, devem ser selecionados, dentre os conteúdos oficiais, aqueles capazes de promover a leitura crítica da realidade e o propósito de transformação social. Considerando os objetivos do MST, é necessário um trabalho crítico desses conteúdos “à luz do contexto, saberes e práticas experienciadas no Assentamento” (LIMA, 2012, p. 11).

Já Cruz e Szymanski (2013), partindo da análise das Diretrizes Curriculares Estaduais no Paraná para Educação do Campo, afirmam ser necessária a ponte entre o cotidiano e o científico, levando em conta a realidade específica e os saberes que os alunos trazem de suas práticas sociais (trabalho, sociopolíticas), entretanto, sem se restringir a elas. Isso exige que o professor pesquise o contexto da comunidade que atende a fim de proporcionar, de maneira adequada, sua inserção nas disciplinas e atingir o conhecimento universal, desenvolvendo a capacidade do estabelecimento de relações. Tal generalização não se dará se a contextualização dos conteúdos se resumir à exemplificação,

ela deve partir da problematização das situações reais (CRUZ; SZYMANSKI, 2013; QUARESMA, 2012).

Uma contextualização será adequada e terá promovido uma aprendizagem significativa quando o aluno puder, a partir da sua exploração, produzir novos conhecimentos matemáticos aplicáveis a outras situações (...) O que implica proporcionar ao aluno condições para que ele consiga fazer essa relação entre o conhecimento sistematizado e sua realidade cotidiana, adquirindo independência, aprendendo a fazer por si só essas relações e a utilizar o conhecimento matemático como ferramenta para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho, ajudando na compreensão e no questionamento de situações que envolvem outras áreas tais como a política ou a economia. (CRUZ; SZYMANSKI, 2013, p. 3).

Ao partir da área de conhecimento matemático, Cruz e Szymanski (2013) alertam para a importância do caráter específico desse conhecimento (do conteúdo em si) para o desenvolvimento do estudante, pensando em sua articulação com as práticas sociais, sendo capaz, porém, de extrapolar o imediatismo. Na mesma linha, Malanchen (2016, p. 115-116) expõe, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica:

A escola não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alcançando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos.[...] A apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social. A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade.

Partindo da análise de propostas pedagógicas em escolas de assentamento de Minas Gerais, Adilene Quaresma (2012) afirma que, para o MST, não há um modelo único de organização curricular, pois

cada assentamento ou acampamento deve considerar sua especificidade. Em geral, o Movimento recomenda, a partir da leitura de Moisey Pistrak (2003), o envolvimento das crianças a partir do 5º ano em diferentes tipos de trabalho (ligados à produção, administração, atividades domésticas, atividades culturais, etc) com produtos condizentes às necessidades reais do coletivo e com a possibilidade de realização devido à idade. As atividades relacionadas ao trabalho não podem comprometer o tempo de lazer, nem o tempo de estudos, portanto a carga horária de estudo precisa ser maior e a prática também deve gerar estudos científicos por meio de temas geradores para organização dos conteúdos. De acordo com Quaresma (2012, p. 9),

A sugestão é que os professores organizem Temas Geradores e Conteúdos, a partir dos quais, “tratem das questões ligadas à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 2005, p. 97). Aqui o que se recomenda é que as questões ligadas à política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, integrem os programas de ensino e que o estudo do trabalho não se limite ao estudo da atividade trabalho, mas da categoria político-econômica e social trabalho, ou seja, ao discutir o processo produtivo de um determinado produto, esse processo de conhecimento deve considerar todo o processo produtivo até chegar ao consumidor, considerando as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, etc.

Observa-se simultaneamente a defesa do universal a partir da categoria “trabalho” e as relações sociais por meio dele estabelecidas no local e suas singularidades. Ainda sobre a especificidade, não só do campo, mas de cada assentamento, Quaresma (2012) destaca as recomendações do MST na participação ativa do Movimento nas decisões da escola, sob o princípio da gestão democrática, inclusive em aspectos pedagógicos.

Como exemplos de formas de organização do trabalho com os conteúdos, a fim de garantir essa articulação entre conhecimentos científicos e saberes cotidianos, os autores pesquisados apontam:

(1) o trabalho a partir de um tema gerador que norteia o plano de estudos, metodologia e avaliação (FRANÇA, 2015);

(2) a organização das diretrizes de trabalho por meio de projetos, ampliação da carga horária e inserção de “disciplinas-âncora” para trabalho da identidade da escola (LOPES; MOLINA 2012);

(3) problematização a partir do cotidiano e de maneira interdisciplinar (CRUZ; SZYMANSKI, 2013);

(4) utilização do trabalho como princípio ontológico enquanto tema transversal nas disciplinas da base comum e inserção de disciplinas específicas, como, por exemplo, Horticultura, Práticas Agrícolas e estabelecimento de temas geradores (QUARESMA, 2012);

(5) currículo integrado, considerando formação fundamental e profissional (TONDIN, 2015) ou por meio dos estágios realizados com ênfase na atuação profissional no âmbito rural no contexto da Pedagogia da Alternância (LINS; CAVALCANTE, 2012).

Ao longo da realização do trabalho, foi possível constatar a permanência da necessidade de luta por educação de qualidade às populações do campo. Se por um lado houve avanços legislativos, a continuidade da política de nucleação e seu crescimento demonstram que a racionalidade econômica se sobrepõe e a precarização das escolas multisseriadas fortalece a ideia de naturalização das escolas núcleo como única alternativa. A defesa de que continuem a existir as escolas no campo se torna, desse modo, central nessa luta, assim como permanece a luta por condições concretas de funcionamento dessas escolas e para que sejam eficazes na promoção do ensino-aprendizagem.

O debate da especificidade local, do respeito às diferenças e identidade dos grupos está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, bem como nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Embora sejam lutas de diferentes movimentos sociais, ganham maior espaço na discussão no âmbito político e legislativo com o crescimento da influência das discussões pós-modernas na Pedagogia. Entre elas, destaca-se o multiculturalismo na elaboração das DCN para a Educação Básica, conforme apontou Malanchen (2016).

Desse modo, embora fruto da articulação dos movimentos como MST e CONTAG para elaboração e fortalecimento do Movimento Por uma Educação do Campo, não se pode restringir os resultados

alcançados nas políticas públicas apenas por essas pressões. Ao situar a análise das políticas e a elaboração de documentos relacionados à Educação do Campo, verifica-se que as mesmas não se constituem enquanto elemento contra hegemônico, mas de ascensão coerente com as demais políticas curriculares e seu estofo epistemológico.

A pluralidade das discussões foi outro elemento identificado, com a abordagem sobre: (1) as escolas multisseriadas, que são precariamente mantidas pelo poder público; (2) as escolas de assentamento, em que os movimentos sociais mantêm grande influência e conseguem estabelecer junto com as comunidades a gestão democrática e demandas ao poder público; (3) a formação dos jovens na modalidade da Pedagogia da Alternância e a busca pelo reforço da identidade rural e das profissões a ele ligadas; (4) as crianças e jovens do campo que não tem escola e são transportados para as escolas núcleo. Essa pluralidade impõe um conjunto de desafios, inclusive quando se analisa sob o prisma multicultural de ensinar a cada qual de acordo com seus interesses e a sua realidade, o que incorre no risco de fragmentar cada vez mais o que deve ser ensinado aos alunos, não solucionando o problema de marginalização dessas populações dos conhecimentos escolares.

Um elemento importante discutido sobre a organização curricular é o ato educativo partir da prática social, como explicitam Cruz e Szymanski (2013) ao expor a importância da contextualização, reafirmando que esta não é efetiva quando enlaça o conhecimento ao cotidiano e não atinge o nível do conceito e da generalização. Compreende-se, nesse sentido, uma aproximação às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: partir da prática social, deve-se fomentar a problematização da prática, a instrumentalização e catarse, de modo a aproximar estudantes de uma visão sintética da realidade. Ou seja, uma visão mediada pela abstração, considerando a complexidade das relações, a historicidade das mesmas, enfim, promovendo um avanço qualitativo na compreensão da realidade e possibilidade de intervenção para transformá-la (SAVIANI, 2013).

Dentre os trabalhos analisados, os quais se relacionaram a diferentes estados brasileiros e a experiências educacionais dessas localidades, observou-se que os exemplos relacionados à Educação do Campo como elemento formal na estruturação curricular ou mesmo do Projeto Político Pedagógico, se dá de maneira mais efetiva em

escolas de assentamento. Embora instituída como um elemento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, os estudos analisados indicam que ainda é incipiente uma política mais estruturada no estabelecimento de currículos que englobem as especificidades da educação no campo, desafio colocado inclusive pela pluralidade que o compõe. Outra questão pertinente nesse sentido é o risco, cada vez maior, de fragmentação e da não ruptura com a desigualdade histórica do acesso aos conhecimentos universais.

Referências

ANDRADE, L. A. M. de. Relações entre Movimento Social e Estado: a parceria no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*, 2011.

ANHAIA, E. M. Constituição do Movimento de Educação do Campo: momento sociedade-política. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*, 2011.

ARAUJO, S. R. M. de. O dito e o não dito na formação dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas: do Projeto Político-Pedagógico aos protagonistas. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015.

BAUMANN, S.V. Da vida das escolas rurais isoladas a uma vida isolada da vida rural: aprendizagem do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Samambaia/GO. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED*, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36, de 4 de dezembro de 2001. *Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_d_e_dezembro_de_2001.pdf Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rcebo01-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-05-concursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf Acesso em: 19 mar. 2016.

CARVALHO, S. R; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 141-149, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100015&lng=en&nrm=iso Acesso em 18 de abr. 2017.

CAVALCANTE, L. O. H. C. A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu/MG. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010.

CRUZ, J. Z. da S.; SZYMANSKI, M. L. S. Ensino de Matemática nas Escolas do Campo de Cascavel – PR: articulação entre matemática e cotidiano discente. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Samambaia/GO. *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED*, 2013, p. 1-17.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleskei Nikolavich Leontiev para o entendimento das relações entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O.M.R.; LOPES, Z.A. (org) *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013, p 49-74.

FRANÇA, D. M. de. Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos – MST/ES. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015

GONÇALVES, G. B. B. De educação rural a educação do campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*, 2011.

HAGE, S. A. M. Educação do Campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu/MG. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010.

_____. Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades da Amazônia Paraense. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

_____; CRUZ, R. Movimento de educação do campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015.

LIMA, A. R. S. de. A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia Paraense. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

LINS, G. O. C.; CAVALCANTE, L. O. H. Juventude em escolas famílias agrícolas do Semi-Árido: paradoxos entre educação, trabalho e campo. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela auto formação: a Educação do Campo e a Educação Física Escolar ante um horizonte cosmopolita. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012, p. 1-15.

MALANCHEN, J. *Cultura, currículo e conhecimento: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: GALVÃO, A. C. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. p. 117-143.

MST. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. *Caderno de Educação* n. 13. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. Igreja, Educação do Campo e seu Movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu/MG. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010.

PANTEL, K. F. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

PINHO, A. S. T. de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo de tempo escolar no Ensino Fundamental. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*, 2011.

_____; CORREIA A. C. da L. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no Ensino Fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2003.

QUARESMA, A. G. Os sentidos do trabalho e os aspectos pedagógicos da relação trabalho-educação na prática educativa de professores de escolas de assentamentos do MST em Minas Gerais. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012.

RIBEIRO, V. PARAISO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11630/8022> Acesso em 03 mar 2016.

_____. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 785-808, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300785&lng=en&nrm=iso Acesso em: 3 mar. 2016.

SÁ, C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: Estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015.

SAVIANI, D. *A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo*. São Carlos: UFSCar, 2013. (Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo –Educação do Campo: conteúdo e método)

TONDIN, C. F. A educação na pauta de lutas da FETRAF-Sul/CUT. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED*, 2015.

EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani

Patric Oberdan dos Santos
(Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos –
patric.oberdan@gmail.com)
Luiz Bezerra Neto
(Universidade Federal da São Carlos – lbezerra@ufscar.br)

A discussão de propostas sobre educação destinadas ao campo brasileiro, nos dias de hoje, é algo que continua relevante, dado que a educação escolar nas áreas rurais ainda não é uma realidade em todo o território nacional, sobretudo com a política de fechamento de escolas, implementada a partir da década de 1980.

Apesar de já ter se passado mais de vinte anos do surgimento do Movimento Por Uma Educação Do Campo, ele se faz extremamente importante por denunciar as mazelas no tratamento das escolas rurais pelas políticas públicas, demonstrando que, até o presente, não foi possível alcançar a escola para todos. Assim, persistem governantes que agem sobre a escola do campo como se esta fosse apêndice à escola da cidade, isto quando não a tratam como um depósito de materiais inservíveis para a escola urbana.

Assim, pode-se afirmar que a educação no campo é fruto de muitas lutas e de algumas conquistas dos movimentos sociais para atender às necessidades e especificidades da população que reside no meio rural. Decorrente destas lutas é a defesa de um projeto educativo idealizado pelos próprios sujeitos e em parceria com movimentos sociais do campo. Uma proposta de educação que visa a formação dos camponeses para que possam permanecer no meio em que vivem. Neste caso, é um projeto conservador, à medida que se assemelha às ideias do movimento denominado *ruralismo pedagógico*, presente no Brasil nas décadas de 1930 e 1940.

Embora esta luta possa ser considerada um grande avanço para a população rural, é necessário refletir sobre elas, através de ângulos distintos. Se por um lado, a defesa de uma educação específica para os

sujeitos do campo é necessária, dada as especificidades das escolas rurais, visto que quase sempre são unidocentes e se organizam em multisséries; por outro, tal não pode ser tão específica a ponto de promover uma educação diferenciada para quem mora no campo, na aldeia, no quilombo e etc. Acredita-se também que não se deve condicionar o indivíduo apenas a uma realidade e, pela defesa de uma educação libertadora, o sujeito deve ter o direito de escolher qual futuro compreende como o melhor para si. Então, deve-se pensar numa proposta educacional que vise a formação humana por completo e que advogue por uma educação única, independentemente da localização geográfica dos sujeitos.

A proposta de uma educação diferenciada para o campo é defendida por vários movimentos sociais, como o próprio MST. De acordo com Luiz Bezerra Neto (2010), o movimento luta pela conquista da terra acompanhada de uma educação voltada ao trabalhador, em especial para o trabalhador rural. O autor, no entanto, afirma que a escola deve ser única, quando se trata dos conteúdos, pois todos, trabalhadores ou não, devem ter acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade, sem distinção. Nesse sentido, as singularidades da educação no campo podem se manifestar na forma de organização e transmissão dos conteúdos.

Para fomentar a discussão, escolhamos como *locus empiricus*, o assentamento conhecido, atualmente, como Guarani. Localiza-se entre as cidades de Pradópolis e Guataporã no interior de São Paulo, a 324 quilômetros da capital do estado, na região de Ribeirão Preto. O assentamento se desenvolve nas terras da antiga Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), uma fazenda que produzia eucaliptos e gado de corte.

A fim de melhor entender sua história, elucida-se que existiam, aproximadamente, 750 famílias que trabalhavam nas cidades vizinhas e viviam em suas periferias. Tais pessoas visualizaram a chance de ocupar aquelas terras e ter a oportunidade de uma melhoria de vida, objetivando viver do seu próprio trabalho, não mais sendo mais exploradas e submissas à hegemonia do capital, ou seja, se emancipando, como diria LÊNIN (2015, p. 7):

Ao longo da história da luta dos trabalhadores por sua emancipação, a questão dos valores que forjarão a nova sociedade é uma das principais preocupações dos dirigentes empenhados na destruição do capitalismo

e na construção de uma sociedade sem classes sociais, isto é comunista, posterior ao período de transição socialista.

A partir da fala de Lênin, é possível fazer um paralelo com a ocupação das terras, considerando que, no primeiro momento, os acampados agiram em conjunto com os demais, isto é, suas ações foram planejadas e discutidas em coletivo. Ação esta que se distingue, por completo, das práticas estimuladas pela sociedade capitalista, que impõe o combate pela terra no Brasil há muito tempo, como se observa nas declarações de Bezerra Neto (1999, p. 9): “As lutas pela terra no Brasil não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as ‘entradas’ e ‘bandeiras’, patrocinada pelo governo português e por fazendeiros da época”.

Como se examinou, a luta pela terra está, intrinsecamente, ligada a história do país. Desde que o território brasileiro foi invadido pelos portugueses, há uma resistência, resistência tal que perdura até os dias de hoje. Nos dias atuais, ela se faz mais organizada e representada por alguns movimentos sociais e sindicatos, como os responsáveis pela ocupação da fazenda onde se localiza o assentamento Guarani.

FIGURA 1 – Mapa das regiões do Estado de São Paulo



Fonte: Site do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), 2013.

O assentamento se formou através da organização dos trabalhadores em torno da ocupação naquelas terras, ao norte do estado (como se demonstra na Figura 1, o mapa das regiões do Estado de São Paulo). Segundo José Leite dos Santos Neto (2014, p. 52), na madrugada de 22 de agosto de 1992, ocorreu a ocupação de fato, organizada e realizada em conjunto com a Federação dos Trabalhadores e Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo, reunindo, aproximadamente, 750 famílias da região de Campinas no processo de ocupação da área.

Desta forma, as famílias se agruparam e se organizaram perto de uma lagoa, onde montaram acampamento. O local foi escolhido devido ao fácil acesso à água, o que foi de grande auxílio tanto naquele período inicial de muitas dificuldades, quanto nos períodos seguintes. Santos Neto (2014, p. 53) descreve que, no princípio, os obstáculos foram intensos devido às condições precárias do lugar onde as famílias se instalaram. Existia também a constante ameaça de despejo, o que causava nos moradores muita apreensão, porque não queriam perder a chance de possuir o pedaço de terra necessário à sua sobrevivência.

Esse sentimento de medo os uniu. Os acampados se organizavam na portaria para vigiar se a polícia não aparecia com a finalidade de realizar um despejo irregular. Relatos de um morador apontam que, além do medo da polícia, havia também o receio dos guardas da fazenda, isto é, uma espécie de *milícia* formada por homens com armas, sem qualquer tipo de treinamento para o porte desses instrumentos. Os milicianos tentavam, a todo custo, intimidar os acampados, circulavam perto do acampamento e atirando para cima, com intuito de intimidar as famílias que ali estavam.

Mesmo com o temor constante de serem despejados ou até assassinados, os trabalhadores controlavam a entrada e saída de pessoas e objetos. O controle tinha a finalidade de evitar o ingresso de bebidas alcoólicas e drogas no acampamento, ou ainda seu acesso por pessoas que não estavam acampadas e que poderiam ter a intenção de causar baderna e desordem. Os moradores pretendiam se preservar a fim de que não fossem mais marginalizados e tivessem suas imagens comprometidas.

Outra dificuldade encontrada foi o acesso à educação dos jovens e das crianças do acampamento. Por esse motivo, eles recorreram à prefeitura do município de Pradópolis para buscar instrução e tiveram

seu direito constitucional negado, em contraposição ao que está firmado no artigo 205 da Constituição (BRASIL, 1988):

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Então, os acampados, por não encontrarem alternativas que garantissem a validade de seu direito à educação naquela cidade, recorreram ao município de Guariba, uma cidade vizinha, que fica distante 22 km de Pradópolis. Alguns professores de lá se ofereceram para lecionar no acampamento e, para isso, desciam do ônibus na própria rodovia SP-253 – Cunha Bueno (hoje próxima a um trevo). A partir daí, contavam apenas com a vontade de estudar dos alunos, que buscavam os professores de todas as formas, até de bicicleta.

No acampamento Guarani os trabalhadores fizeram uma estrutura de pau-a-pique, onde ocorriam as aulas. Segundo Santos Neto (2014, p. 54), durante o período de construção da escola, também se realizaram outras construções coletivas, como uma praça denominada Chico Mendes, onde o povo se encontrava para distração. Atualmente, essa praça não existe. Os relatos dos moradores descrevem que, naquela época, os acampados eram muito unidos, se reuniam para discutir atividades a serem feitas no decorrer da semana, plantavam e cuidavam das plantações em conjunto. Entretanto, viviam em uma situação com condições muito precárias.

Após dois anos nessas circunstâncias, os acampados realizaram uma ocupação pacífica na prefeitura municipal de Pradópolis, buscando a efetivação de seu direito básico, assegurado pela Constituição, que determina o direito de todos os brasileiros à educação, como já mencionado, sendo o Estado, o responsável por suprir tal necessidade. Diante disso, o prefeito não viu outra opção, a não ser autorizar que as crianças e jovens do acampamento tivessem acesso à escola.

Ao chegarem às escolas urbanas, porém, sofreram muito preconceito por parte dos outros estudantes. Todavia não só os alunos, também os professores, funcionários das escolas e demais habitantes da cidade, discriminaram os acampados, os apelidando de *pé sujo*, *dorme sujo*, *pé vermelho*, *ladrão de terra* e, na maioria das

vezes, os tratando com hostilidade. Por conta dos apelidos destinados aos acampados, um bairro da cidade de nome Bela Vista, onde existe uma escola que possui como público alvo, hoje, os assentados e as crianças de bairros periféricos, ganhou um apelido que é bastante comum na cidade: *pé vermelho*.

Em 1994, ainda em situação de acampamento, sem nenhuma regularização para receber os lotes de terra, algumas pessoas decidiram sair da área comunitária e dividiram os lotes em 11 hectares por família. Com o sonho de sobreviver do próprio trabalho, iniciaram o plantio para subsistência, porém não tinham consciência das dificuldades posteriores.

A fazenda ocupada, anteriormente, se destinava à produção de eucaliptos, o que causou o desgaste completo do solo. No entanto, não era permitida a derrubada das árvores, pois a polícia ambiental vigiava, em movimento constante, para que não acontecesse a extração da madeira. Mesmo assim, alguns membros do acampamento derrubaram eucaliptos, muitas vezes, no período da noite. O diário de campo dos assentados narra casos de pessoas que foram presas por esse motivo e até de outras que morreram nas tentativas de corte, por falta de experiência. O vento mudava de direção durante a atividade e o tronco do eucalipto caía inesperadamente, causando acidentes. Além disso, havia muitos tocos de árvores derrubadas, que atrapalhavam o plantio e cultivo do solo.

De acordo com Santos Neto (2014, p. 55), depois de seis anos envoltos em muitas negociações, em 1998, foi realizada a desapropriação das terras com a finalidade de reforma agrária. A divisão oficial ocorreu em 274 lotes, ocasionando certo conforto aos moradores e os tornando assentados. Daquele momento em diante, cada um poderia produzir e cultivar as terras com seus próprios meios. Porém, como já descrito, havia muitos obstáculos que impediam o bom plantio e a boa colheita. Mesmo assim, alguns assentados plantavam milho, arroz, feijão para a própria subsistência entre as ruas dos eucaliptos.

Nesta nova condição, com muita luta, os assentados foram conseguindo melhorias. Em 1998, o ônibus que levava os estudantes até a escola era, contudo, o mais velho e gasto da frota, quase um *pau-de-arara*. Mesmo sendo precário, cumpriu sua tarefa de transportar os estudantes, ainda que sem conforto e sem a segurança necessária.

Ressalta-se que, na parte interna do ônibus, havia alguns buracos no assoalho por onde entrava muita poeira e que, às vezes, faltava freio ao veículo. Uma conversa registrada em diário de campo relata um acidente em que o ônibus colidiu com uma cerca próxima a uma curva, porém não houve vítimas.

Como dito, o assentamento não possui escolas, apesar de haver demanda suficiente pelos assentados, dado o número de crianças e adolescentes que ali residem e que tem o potencial de se transformarem em alunos. Este problema é semelhante ao diagnosticado por Calinca Pergher (2014, p. 4), ao dissertar que “A falta de uma política de educação rural/do campo origina a necessidade da criação de outra política, a do transporte escolar rural”. O problema da nucleação não é algo raro de se encontrar pelas áreas rurais do Brasil, uma vez que, assim como no interior do estado de São Paulo ou do Rio Grande do Sul, as políticas públicas voltadas à educação são convertidas em políticas públicas de transporte escolar rural.

Depois dessa apresentação elementar dos problemas, originalmente, enfrentados pelos trabalhadores, residentes do assentamento Guarani, é possível se concentrar com mais ênfase no objeto de estudo do capítulo, isto é, *Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani*.

A educação é considerada um fator de grande importância para o desenvolvimento social, como afirma, Dermeval Saviani (2008), ao analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e, por isso, vem sendo pauta de campanhas políticas, debates internacionais, setores populares e movimentos sociais. Dentre estes movimentos, o de maior destaque é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que é um movimento de luta pela terra, contudo, esta luta não se interrompe quando se conquista o assentamento.

Para os militantes do MST, é importante haver uma educação de qualidade para os assentados e seus filhos. É neste quesito que o modelo educacional proposto por alguns grandes movimentos sociais, se destoa do modelo de educação única, proposta pelos defensores da PHC (Pedagogia Histórico-Crítica), apresentada por pensadores da década de 80 do século XX, se evidenciando, Saviani. Apesar da grande importância desses movimentos, surgiu uma dicotomia de conceitos, que parece simples, contudo traz grandes diferenças etimológicas

sobre Educação do e no Campo. A seguir, demonstra-se um breve recorte acerca de ambos.

A proposta de uma educação do campo consiste em um modelo de educação escolar, conquistado pelos movimentos sociais para atender as necessidades e especificidades da população residente no campo. Tal foi pensada pelos próprios sujeitos em parceria com movimentos sociais camponeses, é uma educação que visa a formação do sujeito para que ele possa permanecer no campo.

Neste sentido, como já abordado, se assemelha à proposta defendida pelo *ruralismo pedagógico* presente no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Sabe-se que uma educação específica para os sujeitos do campo é necessária, levando em conta as condições climáticas, a época de colheita e de plantio, entre outros aspectos; porém, não deve ser tão específica, principalmente, em relação aos conteúdos ministrados, ao ponto de produzir uma educação diferenciada para quem mora no campo, na aldeia, no quilombo e em outros espaços não urbanos. Isto condicionaria o indivíduo a apenas uma realidade e a educação deixaria de ser libertadora, onde o sujeito tem o direito de escolher qual futuro é melhor para si.

A educação no campo leva em conta o ensino dos conteúdos, ou seja, tem o pressuposto de que a escola, independentemente de ser ou não na cidade e no campo, deve ser a mesma em todos os lugares, sem diferenciar os conteúdos aplicados em sala de aula de acordo com a localização geográfica da instituição escolar. Esse modelo de educação não visa segurar o homem no campo através da pedagogia, e sim dar a possibilidade de escolha do que é melhor para ele, sem deixar de lado a sua realidade. Sobre o assunto:

É importante destacar que a mudança dos termos “do campo” para “no campo”, tanto no nome do Grupo quanto do Seminário, não foi despropositada, ela marca a consolidação do posicionamento do GEPEC/UFSCar/HISTEDBR diante deste debate, portanto, nos posicionamos na concepção de educação no campo, defendendo que todos os homens tenham acesso indistinto aos conhecimentos historicamente produzidos, seja qual for seu local de trabalho ou moradia (BASSO; BEZERRA; SANTOS NETO, 2016, p. 9).

Nessa concepção de educação, não se deixa de lado as condições específicas de cada ambiente, podendo haver mudanças na didática,

na formação do calendário escolar, sem renunciar ao conteúdo. Considera-se que a educação que atende apenas às especificidades, segregava e cria guetos.

Por isso, alguns estudiosos da educação do campo defendem um modelo de educação único para todos, baseado na perspectiva supramencionada da PHC. Nela, o aluno possui maior compreensão sobre o que está acontecendo a sua volta, ele se sente integrante do gênero humano como um todo, não se percebendo apenas como um homem do campo. Saviani (2016, p. 39) exemplifica:

E nesse processo unitário de problematização – instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

De acordo com Saviani, no dia a dia de uma pessoa que vive na área rural, o acúmulo do conhecimento historicamente sistematizado e adquirido por este indivíduo gera a consciência de suas ações e do que elas podem acarretar, sobretudo, criando condições para que ele organize a produção e a circulação de suas mercadorias.

Ao compreender melhor o processo produtivo, ele pode entender também como se dá a formação dos preços de seus produtos e, com isso, se torna apto para calcular lucros e perdas, bem como os custos de empréstimos bancários e outros. Percebe ainda os malefícios de determinados tipos de agrotóxicos e o benefício dos produtos produzidos organicamente. Além da apreensão das questões ambientais, como a necessidade de se economizar água, proteger os animais e a natureza de forma geral.

Retomando novamente a Constituição (BRASIL, 1988), explica-se que o artigo 208 garante a todos os cidadãos, dos 04 aos 17 anos, o direito à educação básica gratuita, e o inciso VII, em particular, ressalta o direito do estudante ao transporte escolar. Há alguns programas sociais que têm a finalidade de realizar um repasse de verbas exclusivo para a manutenção e compra de veículos escolares. A Lei nº 10.880 (BRASIL, 2004), por exemplo, estabelece o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), outro programa similar é o

Caminhos da Escola, instituído pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, que possibilita aos estados e municípios financiarem os ônibus escolares, através do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico Social (BNDES), com a finalidade de transportar os estudantes até as escolas (BRASIL, 2007).

Para que a vida em sociedade seja organizada, é necessário que haja combinados coletivos, e, a fim de que esses acordos sejam cumpridos por todos, existem as leis. Por isso, há leis que regulamentam a saúde, a educação, a moradia e o transporte escolar rural, tais são criadas a partir das necessidades da população em relação a um determinado serviço público. Ocorre que a legislação que beneficia os trabalhadores apenas surge após muitas lutas, isto é, quase sempre decorrem do sacrifício de algumas pessoas, que não pouparam a própria vida para conquistar direitos aos seus iguais.

Algumas leis, como as supracitadas, foram criadas com a alegação de que isso aumentaria a possibilidade de acesso à direitos civis individuais e inalienáveis, assegurados pela Constituição, como o direito à educação escolar. Partindo dessa premissa, são instituídos programas de transporte escolar, especialmente, após alguns governos estaduais ou municipais promoverem um processo de nucleação dos alunos (realocação dos alunos das escolas rurais nas urbanas), utilizando de argumento que estariam economizando o dinheiro da população. Nesse caso, ao invés de investir em construção de escolas próximas às residências dos alunos, se investe no transporte escolar. Assim, não é a escola que vai até os alunos, mas os alunos que são obrigados a encontrar uma maneira de chegar até uma escola.

Com a criação de leis que regulamentam o transporte escolar rural, se estabelecem parâmetros sobre as condições físicas do veículo, como se observa na página 7 do Guia do Transporte Escolar, a saber: “motocicletas, carros de passeio, canoas a remo, barcos precários e caminhões não são recomendados para transportar alunos” (BRASIL, s/d, p. 7, grifo dos autores). Como é possível perceber, estes meios de transportes não são recomendados, no entanto, não são proibidos. Sobre a capacidade do condutor, o documento afirma:

O condutor, seja de embarcação ou automóvel, deve ter:

- (1) Idade superior a 21 anos;
- (2) Habilitação para dirigir veículos na categoria D;

- (3) Se pilotar embarcações, deve ser habilitado na Capitania dos Portos;
- (4) Ter sido submetido a exame psicotécnico com aprovação especial para transporte de alunos;
- (5) Ter se formado em curso de Formação de Conductor de Transporte Escolar;
- (6) Possuir matrícula específica no Detran ou Capitania dos Portos;
- (7) Não ter cometido falta grave ou gravíssima nos últimos doze meses.

Observa-se que existem vários requisitos para que alguém possa conduzir um veículo destinado ao transporte escolar. Ademais, o Guia do Transporte Escolar disserta acerca das condições físicas do meio de transporte, o objeto de pesquisa aqui trabalhado não insere os caminhos e rotas fluviais, se restringindo aos meios de transporte terrestre. Aos veículos destinados ao transporte escolar terrestre, além de precisarem de uma autorização específica do DETRAN fixada no veículo e em lugar visível, são exigidas condições básicas que garantem a segurança do aluno, no caso de ônibus, micro-ônibus, vans e vw kombis:

O veículo deve possuir:

- (1) Cintos de segurança em boas condições e para todos os passageiros;
- (2) Uma grade separando os alunos da parte onde fica o motor;
- (3) Seguro contra acidentes;
- (4) Para que o transporte de alunos seja mais seguro, o ideal é que os veículos da frota tenham no máximo sete anos de uso;
- (5) Registrador de velocidade (tacógrafo), que é um aparelho instalado no painel do veículo que vai registrando a velocidade e as paradas do veículo em um disco de papel. Os discos devem ser trocados todos os dias e guardados pelo período de seis meses, porque serão exibidos ao Detran por ocasião da vistoria especial;
- (6) Apresentação diferenciada, com pintura de faixa horizontal na cor amarela nas laterais e traseira, contendo a palavra Escolar na cor preta (BRASIL, s/d, p. 7).

Somados os requisitos do condutor aos de condução, espera-se um resultado positivo, de um transporte escolar público e de qualidade, cumprindo assim sua função social de levar os estudantes até as escolas. Embora a situação ideal seja a de que a escola ficasse perto da casa dos estudantes, para que eles não precisassem do transporte escolar.

À luz das leis que garantem transporte escolar, aspira-se que seja ofertado um serviço público de qualidade aos usuários. O Guia do Transporte Escolar assegura que:

O governo federal, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e em parceria com o Inmetro, oferece veículos com especificações exclusivas, próprias para o transporte de estudantes, e adequados às condições de trafegabilidade das vias (estradas e rios) da zona rural brasileira (BRASIL, s/d, p. 5).

Diante disso, foi possível perceber, através de pesquisas realizadas, que as condições do transporte escolar rural no país estariam de acordo com as leis que o regulamentam, o que não ocorreu, como será debatido. Para isso, se utilizou do caso singular do Assentamento Guarani.

A escolha desse objeto de estudo partiu da necessidade de se conhecer mais a fundo esta realidade, dada a extensão territorial e populacional do Assentamento, que abriga 270 famílias assentadas e, mesmo assim, a afirmação das autoridades municipais e estaduais é a de que não há demanda suficiente para se ter uma escola na comunidade. A seguir, demonstra-se, sinteticamente, o fechamento de escolas na área rural e as concepções ideológicas que embasam esta ação, principalmente, nos assentamentos em que não mais existem a presença física de uma unidade escolar. É preciso, portanto, que se discuta como o fechamento das escolas afeta os camponeses em geral.

O Brasil é um país extenso territorialmente. Em sua extensão, existe uma grande diversidade cultural, onde a classe laboriosa manifesta sua cultura de diferentes formas em cada região e, por isso, deve ser respeitada pelos demais. Contudo, um extrato da população, a elite não respeita os trabalhadores e está sempre querendo aliená-los de todas as formas possíveis.

Maria Cristina dos Santos Bezerra e Luiz Bezerra Neto (2017, p. 15) ressaltam que, no ano de 2015, se iniciou uma articulação nacional em torno do projeto Escola Sem Partido, que prega a não inculcação ideológica nas instituições de ensino de qualquer espécie. A pauta do Projeto e do Movimento Escola Sem Partido, porém, não deixa de ser mera falácia, uma vez que, quando optam pela neutralidade, na

verdade estão optando pelo lado da elite, como esclarecem os autores:

Confunde-se em tal postulado, partido com ideologia. Toda escola é por si mesma, ideológica, e serve a determinados interesses. Ela sempre teve e sempre terá um partido (uma ideologia): servir aos interesses dos grupos hegemônicos e dirigentes, sejam de esquerda, ou de direita (BEZERRA e BEZERRA NETO, 2017, p. 16).

O desejo dos ultrarreacionários é que a escola não seja capaz de incentivar o aluno a pensar e que sirva apenas para a formação de mão de obra barata para a burguesia.

Assim, os objetivos do Movimento Escola Sem Partido apresentam pautas recheadas de preconceitos e estímulos à desigualdade social. Suas propostas instigam a repulsa e ódio às minorias e a tudo que é diferente do pensamento tradicional, principalmente, quando tratam a homossexualidade como doença. Sobre isso, Bezerra e Bezerra Neto (2017, p. 17), afirmam que “Não combater essas desigualdades [tem como objetivo] reforçá-las na sociedade. É naturalizar essas desigualdades”. Percebe-se no projeto, o interesse da elite em dividir a classe dos trabalhadores e os colocar em embate, para que não identifiquem que a elite econômica expropria sua força de trabalho e, em aliança à elite política, suprimem seus direitos, em especial, aqueles advindos de conquistas da luta sindical. Nesse sentido, o fechamento das escolas rurais se torna mais visível à medida em que este projeto combate todas as políticas progressistas da sociedade brasileira, ainda mais aquelas vinculadas aos movimentos sociais.

Esse objetivo da elite de posicionar os trabalhadores uns frente aos outros está, cada vez mais eficaz, pois, não é raro, ver na mídia, casos de agressão e assassinatos contra homossexuais, mulheres, migrantes, índios e sem-terra. Um exemplo elucidativo é o vídeo chamado *POPULAÇÃO EXPULSA INVASORES¹ DO MST*, disponível no sítio do Youtube, onde se visualiza moradores impedindo que os trabalhadores rurais sem-terra ocupem uma fazenda em dívida com o Estado. É perceptível no vídeo que os moradores repreendem os

¹ Destaca-se a palavra *invasores*, que é como a mídia retrata os militantes do Movimento.

ocupantes com grande hostilidade, se assemelhando à polícia. Esse caso se torna um exemplo singular da fragmentação de classe causada pelo projeto mencionado, uma vez que os moradores são, também, trabalhadores.

Todavia, a conquista da terra não é o único desafio presente na luta, outras dificuldades são encontradas, entre elas estão: direito à saúde, segurança, dignidade e educação, como já refletido ser um direito presente no artigo 205 da Constituição. Em contraposição à esta garantia constitucional, vê-se o crescente fechamento de escolas rurais nos últimos anos, como descrevem Bezerra e Bezerra Neto (2017, p. 15):

O fechamento das escolas no campo, somente no ano de 2014, chegou a 4.084. Nos últimos 15 anos foram fechadas mais de 37 mil escolas rurais, que na média representa 08 escolas fechadas por dia no país, ampliando ainda mais as dificuldades do homem rural.

O fechamento das escolas rurais tem como finalidade atender os interesses do agronegócio, posto que este deseja impor sua ideologia no campo e até mesmo nas cidades. O que é observável em certos comerciais televisivos que fazem a defesa do agronegócio como algo vantajoso aos sujeitos do campo. Passa-se uma imagem de desenvolvimento e aprimoramento da produção agrícola, contudo aqueles que vivem no campo, na realidade, sofrem com a forte investida do setor em seus territórios. Um dos fatores prejudiciais ao homem do campo, à exemplo, é o uso de veneno na terra. O veneno que é utilizado para aumentar a produção dos latifundiários agride o solo também compartilhado pelo pequeno produtor.

A grande investida do capital sobre o pequeno produtor tem a finalidade de retirá-lo da terra para torná-lo mão de obra barata nas cidades, é a estratégia do mercado de se criar e manter um exército industrial de reserva. Conforme relembra Marx (2013, p. 707):

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua conta.

Essa citação da obra de Marx permite um comparativo com a grande investida do capital sobre pequenos produtores e assentados, que objetiva o deslocamento da população campesina para os centros urbanos a fim de que trabalhem nas fábricas, ou ainda que morem nas cidades e trabalhem no campo como colhedores de laranja, cortadores de cana e outras funções. Assim, uma das formas que o capital encontrou para expulsar o homem do campo foi contribuir para o fechamento das escolas do meio rural. Após um breve apanhado sobre o fechamento das escolas do campo como ato político e ideológico, pode-se centrar na situação escolar próxima ao assentamento Guarani.

O município de Pradópolis possui 09 escolas da rede pública, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, a saber: (1) *Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto de Campos*, que oferta ensino fundamental do 1º ao 5º ano e a maioria do público atendido é oriundo do assentamento e de periferias; (2) *E. M. E. F. Octavio Giovanetti*, que atende crianças do ensino fundamental do 1º ao 5º ano; (3) *E. M. E. F. Sergio Rossetti*, a única escola pública do Município que atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e, por isso, nela são atendidos os alunos egressos das duas escolas anteriores, além desse nível de ensino também é ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; (4) *Escola Estadual Constante Ometto*, a única escola da cidade que oferece o nível médio de educação e também a EJA; aos finais de semana essa escola abre seus portões para a comunidade e fornece cursos de pintura, crochê, informática, entre outros, também disponibiliza sua quadra de esportes e alguns jogos de mesa à comunidade; (5) *Escola Municipal de Educação Básica Luiz Ometto*, que oferece creche, educação infantil e ensino fundamental na modalidade de educação especial; (6) *Centro Esportivo Municipal de Educação Infantil Zaira Ometto*, que oferta creche e educação infantil, atendendo, principalmente, as crianças da região central da cidade; (7) *Escola Municipal de Educação Infantil Maria Therezinha*, que oferta educação infantil e o maternal, atendendo a maioria das crianças de periferia e do assentamento; (8) *C.E.M.E.I. Agenor Pavan*, que oferece creche e educação infantil e recebe as crianças dos bairros periféricos; (9) *Creche Pró Infância*, que acolhe também as crianças dos bairros periféricos.

No quadro 1 a seguir, visualiza-se a quantidade de alunos em cada instituição escolar mencionada e a quantidade de alunos rurais/assentados.

QUADRO 1 – Distribuição dos alunos nas escolas da rede pública do município de Pradópolis/SP

Instituição	Alunos urbanos	Alunos rurais	Total
Creche Pró-infância	90	0	90
C. E. M. E. I. “Agenor Pavan”	197	0	197
E. M. E. I. “Maria Therezinha”	144	22	166
C. E. M. E. I. Zaira Ometto	223	1 ²	224
E. M. E. I. “Luiz Ometto”	236	5	241
E. M. E. F. “Augusto de Campos”	567	64	631
E. M. E. F. “Octavio Giovanetti”	646	4	650
E. M. E. F. “Sérgio Rossetti	838	52	890
E. E. “Constante Ometto”	569	63	632

Fonte: Autores.

No município de Pradópolis, há duas linhas de ônibus que fazem o transporte dos alunos até as escolas, isto porque a parte do assentamento pertencente à cidade é maior territorialmente, daí a necessidade de dois ônibus para atender a demanda dos alunos. Nos três períodos de aula, passam dois ônibus, um em cada parte. O primeiro, para atender os alunos do período matutino, passa no primeiro ponto às 05h45min, chega na primeira escola às 06h10min, as crianças, então, aguardam até a abertura dos portões da escola cerca de 40 minutos, independente das condições climáticas. Isso acontece no primeiro desembarque, na escola *E. M. E. F. Sergio Rossetti*, o último desembarque ocorre por volta das 06h45min, na *E. M. E. I. Maria Therezinha*. Apesar do tempo de permanência dentro do transporte não ser tão extenso quanto de outras regiões do país, é um período em que os alunos poderiam estar descansando, além disso, existe o tempo de espera fora do ônibus e da escola.

² Por ser muito jovem, este aluno não usa o transporte escolar e os pais o levam à escola.

O segundo ônibus que atende aos alunos do período vespertino passa no primeiro ponto às 11h10min, chega à primeira escola às 12h10min, a última escola do trajeto é a *E. M. E. F. Augusto de Campos*, onde o transporte chega por volta de 12h25min. Da mesma forma, alguns alunos esperam a abertura das escolas durante quase uma hora. Além das condições climáticas citadas, não há o acompanhamento destas crianças por um adulto, deixando-as à mercê de suas circunstâncias e, quando esses alunos são deixados em suas devidas escolas, o transporte recolhe os alunos do período anterior.

Por fim, o ônibus que leva os alunos do período noturno passa em seu primeiro ponto às 17h45min e, por volta das 18h15min, chega ao seu primeiro destino, onde repete as mesmas ações dos períodos descritos anteriormente. Neste período, são apenas duas escolas próximas, o transporte chega na primeira por volta das 18h15min e, na segunda, às 18h20min. Existe uma diferença nos alunos do ciclo noturno, eles já são mais maduros, uma vez que cursam o ensino médio e a EJA, contudo há, novamente, uma diferenciação. Os alunos da EJA, normalmente, são trabalhadores braçais, que vão direto do trabalho para o ponto de ônibus. Quando chegam à cidade, aguardam por quase uma hora, este tempo de espera causa grande desgaste físico e mental, que os afeta, principalmente, por realizarem muito esforço físico durante o dia.

Finalizado o período noturno de aulas, é chegada a hora do ônibus escolar realizar o trajeto inverso. Cerca de 22h40min, os alunos são liberados da primeira escola e embarcam no transporte, estacionado próximo a ela, depois o ônibus segue para a última escola que também já tem seus alunos liberados. O percurso de volta para a casa leva cerca de uma hora e dez minutos, há ocasiões, entretanto, deste trajeto não acontecer de forma tão pragmática, em dias de chuva há a possibilidade de o ônibus atolar ou das estradas ficarem inutilizadas, ou ainda ocorre de o veículo quebrar, o que não é raro.

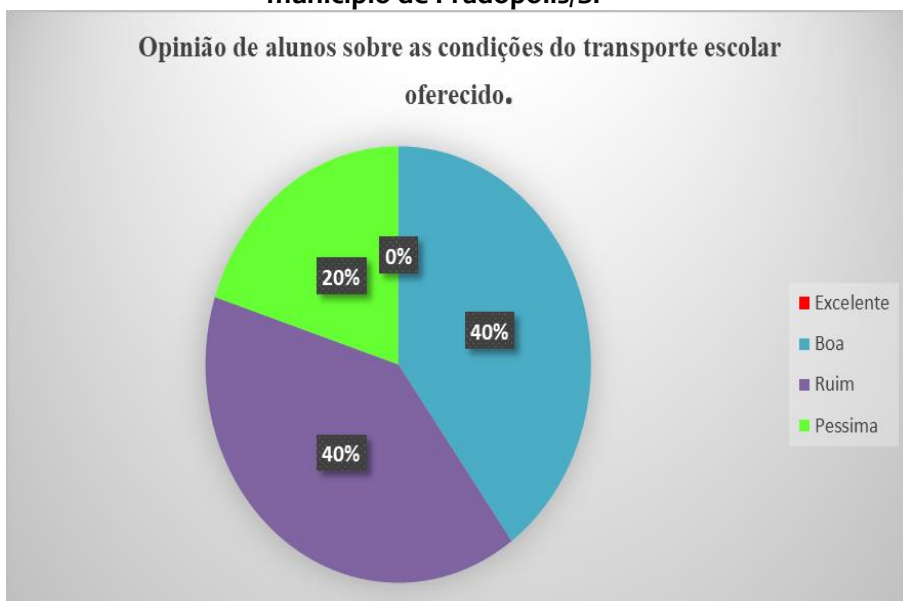
Em ambos os veículos supracitados, não há a presença de um monitor e, igualmente, não existem cintos de segurança nos assentos. Por sua vez, os assentos são altos, o que dificulta seu uso pelas crianças pequenas, não oferecendo também nenhum conforto aos alunos. Tais são os dados coletados através de observações, que vão ao encontro do que dizem os entrevistados da parte administrativa das escolas.

Como se constata na fala do entrevistado nº 3, quando questionado sobre as condições do transporte escolar dos alunos rurais:

Bom, o ônibus eu considero adequado, estava limpo, eu até sentei no banco, eu pensei que por se tratar de uma área rural, estaria sujo de poeira, mas acho que faz falta um monitor, porque as crianças estão se acomodando o motorista arranca com o ônibus, isso pode acarretar em um acidente, no dia em que fiz o acompanhamento não houve nada (ENTREVISTADO nº 3, Pradópolis, 06 dez 17).

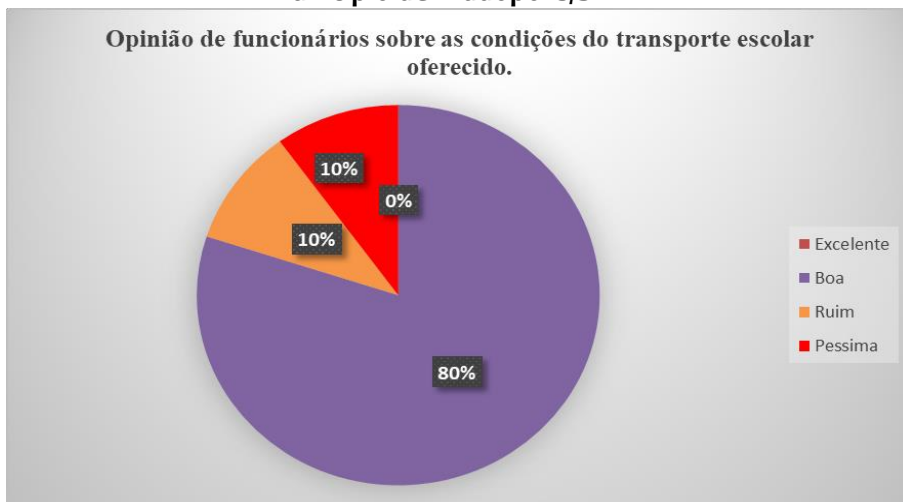
Os entrevistados da parte administrativa consideram o transporte adequado, também ocorre um consenso de que é necessário um monitor para cada ônibus, outro ponto que se levanta é a adição de mais um veículo por linha. Em relação às condições de transporte, há um desencontro de opiniões entre alunos e funcionários, como se demonstra no gráfico abaixo. Para a elaboração do gráfico, realizou-se dez entrevistas com estudantes da rede municipal que utilizam o transporte escolar.

GRÁFICO 1 – Opinião dos alunos sobre o transporte escolar no município de Pradópolis/SP



Fonte: Autores.

GRÁFICO 2 – Opinião dos funcionários sobre o transporte escolar no município de Pradópolis/SP



Fonte: Autores.

É possível observar nos gráficos 1 e 2 que existe uma disparidade entre as opiniões dos usuários (os 10 alunos entrevistados do gráfico 1) e os funcionários da prefeitura. Evidenciou-se apenas um ponto em comum nos relatos, o de que o transporte não é excelente. Para a elaboração do gráfico 2, foram entrevistados 09 funcionários da prefeitura, sendo 1 de cada escola do município.

A pesquisa de campo constatou que a *E. M. E. I. Maria Therezinha*, a única escola de educação infantil que recebe as crianças do assentamento por meio do transporte escolar, é o último ponto dos dois ônibus que circulam de manhã. Essa ação é estratégica, visto que os alunos são crianças muito pequenas e não podem ficar sozinhas, assim o motorista do ônibus espera a abertura dos portões da escola junto às crianças. Por esse motivo também, a escola abre mais cedo para atendê-los, como se destaca na fala do entrevistado nº 2 (funcionário da escola):

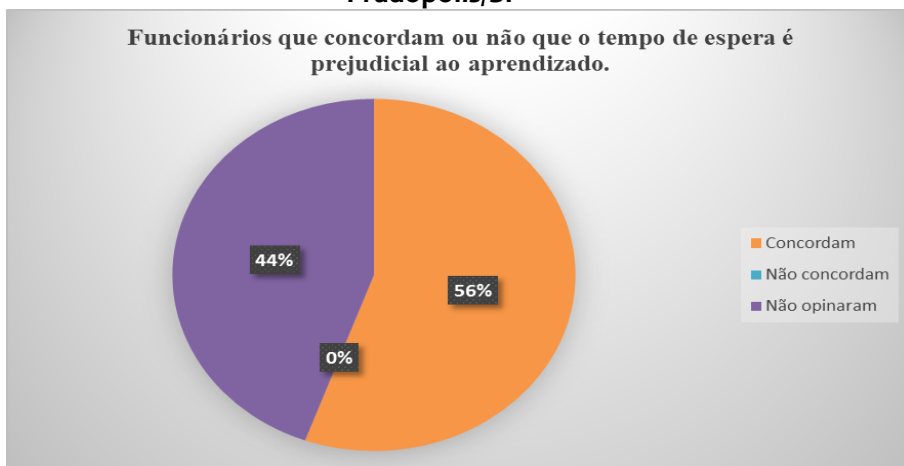
O transporte, considero adequado, mas o horário que o ônibus passa é muito ruim, aqui as aulas só começam as 08 da manhã, e os alunos chegam por volta das 07, mas nesse período eles esperam dentro da escola, as vezes no pátio ou em alguma sala de aula, pois o ADI coloca algum DVD pra eles (Pradópolis, 06/10/17).

O ônibus chega por volta de 06h45min na escola infantil, isso ocasiona cerca de 15 minutos de espera para poderem adentrar os portões, e mais uma hora para o início das aulas, esse tempo é prejudicial ao desenvolvimento físico e intelectual da criança, como afirma entrevistado nº 3 (funcionário da escola), quando questionado se achava que o desgaste físico interfere no aprendizado:

Sem dúvida, minha mãe que é professora já falou sobre isso, esse desgaste é ruim para nós adultos, agora imagina para uma criança de 3 ou 4 anos, que está em formação e desenvolvendo sua inteligência, é muito massivo, ninguém deveria passar por isso para estudar, principalmente as crianças. (Pradópolis, 06/10/17).

Desta forma, existe um consenso entre os entrevistados sobre o fato de o horário do transporte ser um fator prejudicial ao aprendizado. Para uma melhor visualização da porcentagem de funcionários das escolas que concordam com essa afirmação, construiu-se o gráfico 3:

GRÁFICO 3 – Opinião dos funcionários sobre o tempo de espera do transporte escolar é prejudicial à aprendizagem no município de Pradópolis/SP³



Fonte: Autores.

³ Até mesmo os entrevistados que não opinaram, aparecem no gráfico, porque apesar de não apresentarem sua opinião, suas omissões devem ser levadas em consideração, uma vez que são pessoas ligadas à educação daquelas escolas.

Vê-se acima que a opinião afirmativa dos entrevistados sobre se o tempo de espera, ocasionado pelo transporte escolar, é prejudicial à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é dominante, a maioria concordou nesse aspecto. Alguns funcionários disseram não saber opinar sobre a questão, talvez por medo de alguma represália administrativa, no entanto, não houve ninguém que discordasse. Os dez alunos foram unânimes ao responderem à pergunta, apontando que sim e adicionando que, enquanto muitos de seus colegas de classes estão se levantando para ir à escola, eles já estariam fazendo o trajeto.

Além do município de Pradópolis, tem-se também o município de Guatapará – SP, que conta com 06 escolas da rede pública, atendendo alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Diferentemente da primeira cidade, Guatapará possui duas unidades escolares que são consideradas rurais e estão localizadas em um bairro afastado do município, chamado de Bairro do Mombuca. Este se localiza a cerca de 12 quilômetros do município, por isso atende crianças e adolescentes que moram próximos, além dos filhos de sítiantes da região. Não há, nas escolas rurais, a presença de alunos assentados.

As escolas de Guatapará são: (1) E. M. E. F. Prof^a. *Andreia Sertori Sandrin*, localizada no município; (2) *Creche Municipal Dona Anna Azevedo*, igualmente situada na área urbana; (3) E. M. E. B. *Vera Lucia Castilhano*, também urbana; (4) E. E. *Gavino Virdes*, a última escola da zona urbana; as duas escolas públicas do município localizadas na área rural são (5) E. M. E. F. Prof^a. *Guiomar Aparecida Miluzzi de Oliveira* e (6) E. M. E. I. *Antônio Gracie*. No quadro 2 abaixo, demonstra-se a quantidade de alunos urbanos e rurais/assentados em cada escola citada.

QUADRO 2 - Distribuição dos alunos nas escolas da rede pública do município de Guatapará/SP

Instituição	Alunos urbanos	Alunos rurais	Total
Dona Anna Azevedo	108	0	108
E. M. E. B. Vera Lucia Castilhano	364	89	453
E. E. Gavino Virdes	280	60	340
E. M. E. F. Prof ^a . Andreia Sertori Sandrin	540	10	550

E. M. E. F. Profª. Guiomar Aparecida Miluzzi De Oliveira	00	110	110
E. M. E. I. Antônio Gracie	00	54	54

Fonte: Autores.

Como dito anteriormente, o município de Guatapar possui duas escolas consideradas *do campo*, porém ambas não recebem alunos do assentamento e sim de um bairro afastado do centro urbano e de sítios ao redor. As escolas em questão possuem infraestrutura física semelhante às escolas do centro urbano.

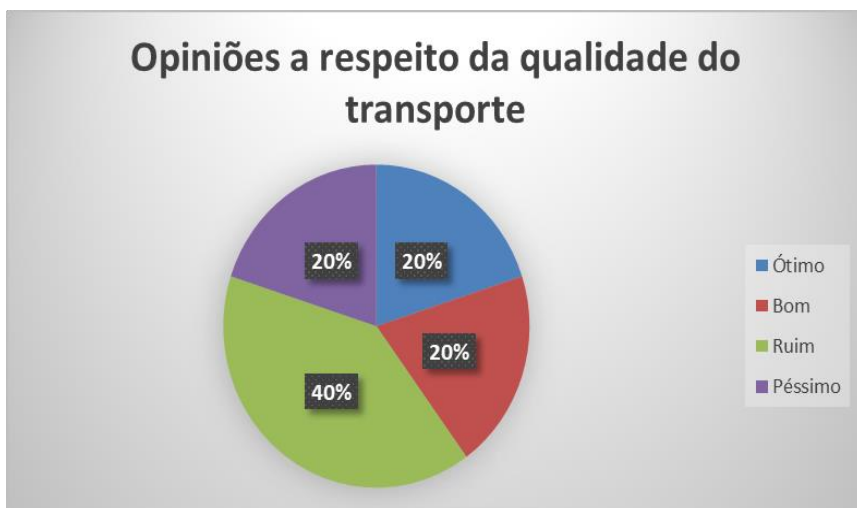
Diferente de Pradópolis, Guatapar detm apenas uma linha de transporte escolar rural, pois a área do assentamento pertencente  cidade  territorialmente menor. Esse transporte se assemelha ao utilizado em Pradópolis e em outras cidades do país.

O período vespertino apresenta o maior fluxo de alunos oriundos do assentamento. Segundo os gestores entrevistados, o horário da tarde  mais adequado aos assentados por utilizarem o transporte escolar. A viagem tem duração média de uma hora e trinta minutos para o primeiro aluno que adentra ao veículo. As aulas desse período têm início às 12h:30min. Os alunos do assentamento chegam por volta do meio dia, ou seja, trinta minutos antes do início das aulas, nesse tempo eles aguardam no pátio de suas respectivas escolas.

O veículo responsável por realizar o transporte das crianças e adolescentes conta com um monitor escolar, que acompanha as viagens de ida e volta. A função do monitor é cuidar para que as crianças se comportem durante o trajeto, prezando assim pela segurança dos estudantes. Apesar do transporte contar com esse grande auxílio, o veículo  precário, porque não possui cintos de segurança e, no seu interior, circula muita poeira devido à má vedo das janelas. Há ainda a questão da altura do ônibus escolar, que causa grandes dificuldades às crianças menores em adentr-lo.

Para a análise da questão, foram realizadas cinco entrevistas, com a participação da diretora, coordenadora, duas inspetoras e uma monitora. As opiniões expostas sobre a qualidade do veículo foram extremas, desde *excelente* até *sem condições* de transportar crianças, como se vê gráfico 4, a seguir:

GRÁFICO 4 - Opinião dos funcionários sobre o transporte escolar no município de Guatapar/SP



Fonte: Autores.

A amostragem descreve que a qualidade do transporte, segundo os funcionários das escolas, é no mínimo questionável, já que a maioria dos entrevistados considerou o ônibus ruim ou péssimo. É importante observar também que enquanto uma entrevistada entre os funcionários das escolas avaliou a qualidade do transporte como ótimo, os alunos (gráfico 5) tiveram opiniões menos incisivas, nenhum chegou a afirmar que o transporte está em perfeitas condições. Dentre os alunos, foram selecionados dez que aceitaram dar entrevista, o que resultou no gráfico 5, abaixo:

GRÁFICO 5 - Opinião dos alunos sobre o transporte escolar no município de Guatapar/SP



Fonte: Autores

De acordo com os gráficos 4 e 5 acima, contata-se que há um consenso entre usuários do transporte e funcionários da prefeitura, ambas as partes concordam que há uma precariedade física no transporte. Parte dessa precariedade  atribuída ao tempo de uso dos veículos e falta de manuteno nas estradas, como relata a entrevistada n 5:

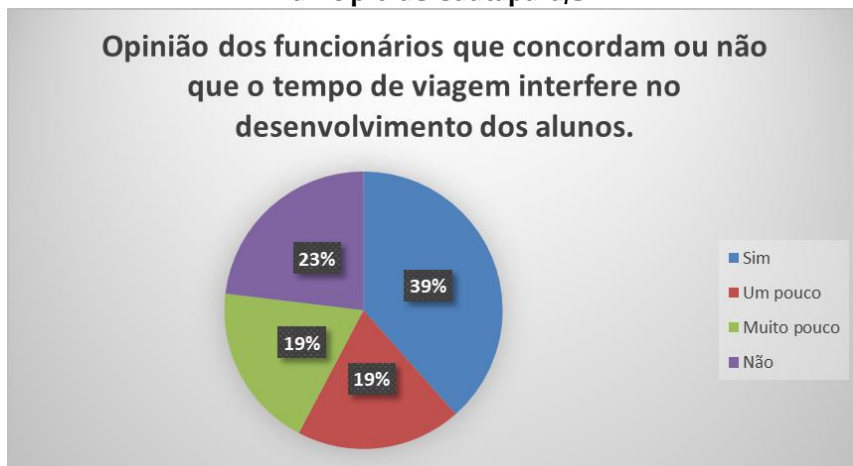
Os nibus, eles têm um bom tempo de uso para irem rodar no assentamento, normalmente estão velhos. Ai quando chega um veículo novo para a cidade, o antigo é destinado ao Horto,  junta o tempo de uso do ônibus mais a falta de manuteno constante nas estradas do assentamento e a tendência  piorar a qualidade do transporte (Guatapar, 07/02/2018).

Essa fala apresenta, na realidade prática, o descaso dos governos com o povo camponês, e a má administrao dos recursos públicos. Ocorre que quando um objeto (no caso o ônibus) está velho para ser utilizado na área urbana, é direcionado  área rural, como se os trabalhadores e habitantes do meio rural fossem cidadãos de segunda categoria.

Outro ponto importante apresentado é o do tempo de viagem que os estudantes do assentamento levam para chegar até as escolas. Um longo período da preparao e viagem que é igualmente

enfrentado por muitos estudantes do país. No município de Guatapar, esse tempo se aproxima a duas horas e vinte minutos. O que inclui várias etapas: os alunos se arrumam em casa, vo para o ponto de ônibus, aguardam o transporte, viajam até a escola e, finalmente, aguardam cerca de meia hora o início das aulas. Considerando todo esse trajeto, questionou-se se esse tempo de transcurso prejudicaria a aprendizagem dos alunos. Assim, foi realizada uma entrevista com cinco funcionários e dez alunos sobre o tema. Demonstra-se a seguir, no gráfico 6 e 7, a porcentagem das respostas obtidas:

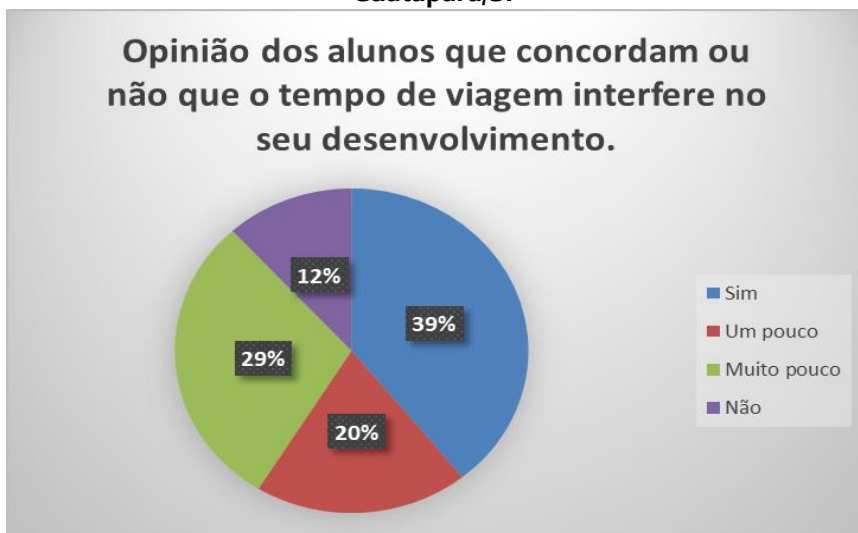
GRÁFICO 6 – Opinião dos funcionários sobre se o tempo de viagem no transporte escolar interfere na aprendizagem dos alunos no município de Guatapar/SP



Fonte: Autores.

Constata-se que a maioria dos entrevistados concordou que um período longo de viagem pode interferir de maneira negativa no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Destaca-se que essa realidade é evidenciada em outros lugares do estado e do país. Onde a demora para se concluir os trajetos causa estranheza, devido a não adequao do tamanho dos percursos e o tempo que leva para atravessá-los.

GRÁFICO 7 - Opinião dos alunos sobre se o tempo de viagem no transporte escolar interfere na sua aprendizagem no município de Guatapar/SP



Fonte: Autores.

A falta de manutenção dos veículos e das estradas estão entre os fatores que contribuem com esta demora, conforme Basso e Bezerra Neto (2013, p. 9):

O tempo médio de viagem parece ser discrepante se comparado à quilometragem das rotas, porém, ele se deve à precariedade das estradas no campo, que nem sempre são pavimentadas, e as voltas que os ônibus dão e fazem com que os primeiros alunos que embarcam fiquem quase duas horas em seu interior.

A análise dos dados obtidos no assentamento pertencente aos dois municípios assinala que a maioria da população necessita de transporte para ter acesso  educação escolar, porém existem várias melhorias pendentes nesses veículos. Outro aspecto levantado diz respeito aos funcionários que não utilizam, regularmente, o transporte, dentre os quais, há exceoes que julgam o transporte em boas condioes. Além das melhorias pendentes nos veículos, é urgente também que se façam melhorias nas vias de circulação dos ônibus escolares, que são precárias como se elucida na figura 2 abaixo:

FIGURA 2 – Via de circulação do ônibus escolar no município de Pradópolis/SP



Fonte: Fotografia fornecida por um morador via Whatsapp.

A imagem acima apresenta uma das vias de tráfego do assentamento pertencente ao município de Pradópolis. A falta de manutenção contínua somada às condições climáticas da região, fizeram com que o veículo perdesse aderência e colidisse com a vegetação marginal. O incidente não causou vítimas, contudo causou grande transtorno aos alunos que tiveram que aguardar cerca de duas horas para que um trator viesse desentalhar o ônibus. Por decorrência do acidente, o ônibus ficou danificado (figura 3):

FIGURA 3 – Situação do ônibus escolar após acidente no município de Pradópolis/SP



Fonte: Fotografia fornecida por um morador via Whatsapp.

A imagem não está bem focada, mas é possível verificar que o para-choques amassou e a roda dianteira ficou submersa, impedindo que os alunos continuassem seu trajeto.

A observação de campo realizada esclareceu diversos pontos que não estão de acordo com a legislação brasileira de transporte escolar. Nos dois municípios, as características dos ônibus responsáveis pela locomoção dos alunos são similares, ambos possuem, portanto, problemas semelhantes no serviço de transporte dos estudantes. O primeiro ponto notado que não atende às especificações das leis é a idade do veículo, ou seja, a recomendação de que os veículos não tenham mais do que sete anos de uso, já que todos os veículos da investigação, destinados à área rural, possuem mais do que quinze anos de serviço. O próprio ônibus retratado na figura acima, que é um dos veículos da frota do município de Pradópolis, possui o dobro da idade⁴ máxima sugerida pela lei:

Como abordado, a fotografia em questão foi tirada após o veículo perder aderência com a via e colidir com a vegetação das margens da estrada. Além da idade do transporte, outra causa de acidentes é a

⁴ A idade do veículo foi aferida através do aplicativo *Check Placas* de celulares Android, de acesso à download gratuito.

falta de manutenção contínua nas vias. Os acidentes representam um transtorno aos estudantes usuários do ônibus escolar. É importante ressaltar que as más condições do veículo proporcionam um risco iminente à segurança física de cada um. Para também elucidação da situação do outro município, abaixo se demonstra uma foto do transporte escolar de Guatapar:

FIGURA 4 - Situao do ônibus escolar no município de Guatapar/SP



Fonte: Fotografia tirada pelos autores durante a pesquisa de campo.

Outro ponto observado é referente à segurança interna dos veículos. Não são todos os bancos que possuem cinto de segurança, alguns estão emperrados e não  possível utiliz-los, o que contrapo o primeiro item da lista de especificações do Guia de Transporte Escolar. Ademais, a segurança dos alunos  desrespeitada também pelo fato de adentrarem o veículo sem haver instruções de um monitor e/ou o motorista sobre a utilização do cinto.

No entanto, a ausência que mais chamou atenção na pesquisa de campo foi a do tacógrafo (aparelho para medir graficamente a velocidade do veículo e o tempo de cada parada). Tal equipamento não

está instalado em nenhum dos transportes observados. A lei exige que o instrumento esteja instalado em todos os veículos e que os discos de medida sejam trocados a cada semana. O único ponto que, efetivamente, atende as especificações da lei é a pintura do transporte o identificando como *ônibus escolar*, isto é, uma faixa na cor amarela, escrito em preto a palavra *escolar*, como se percebe nas imagens acima.

O ser humano possui alguns direitos que são individuais e inalienáveis, eles asseguram que haja um bom índice de desenvolvimento humano. Consequentemente, o país também irá se desenvolver se sua população for assistida pelo Estado. Este é o dever estatal: proporcionar para todos, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza, o direito à vida, à liberdade de expressão, o direito de ir e vir e o direito à educação escolar, indiferente da idade e do local onde vive do cidadão.

Mesmo possuindo conhecimento sobre esses direitos e seus benefícios à população e ao país, os governos adotam uma política que não prioriza o indivíduo e o incremento social, mas sim, o capital. Decorrente disto, muitos dos direitos citados no decorrer do texto são deixados de lado, existindo apenas a letra da lei. Este capítulo se preocupou com a negligência estatal do direito à educação escolar.

Um exemplo concreto de tal realidade é o assentamento Guarani que, apesar de possuir demanda suficiente para se construir uma escola em seu interior, opta-se por realizar a nucleação dos alunos. Ao invés de criar uma escola que atenda à população assentada, os governos deslocam-na para ser educada em cidades próximas, o que pode contribuir para negligenciar a educação do homem do campo cujas raízes com a terra, são desconsideradas nas escolas urbanas que se utilizam de uma metodologia que, muitas vezes, é extremamente distante do cotidiano do assentado, causando prejuízo no seu desenvolvimento cognitivo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente nas idas à campo foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos. A primeira é a de acordar bem cedo para se arrumar, cerca de duas horas antes de qualquer criança da área urbana. Em seguida, eles têm que aguardar até que o ônibus chegue. Neste momento, é frequente que os alunos do período matutino enfrentem a escuridão e o frio da madrugada, e os alunos do vespertino, o Sol

escaldante. Além da trajetória de volta dos alunos do noturno que, em dias sem Lua, também percorrem grandes distâncias sem iluminação.

Todos esses percalços enfrentados pelos estudantes do assentamento Guarani são comuns na grande maioria dos assentamentos que não possuem escolas no campo. Tal sofrimento é costumeiramente naturalizado e romantizado por grande parte da população, assim, ao invés de lutarem por uma escola de qualidade próxima de suas casas, dizem “olha que legal, fulano está se esforçando”.

Conclui-se que a pesquisa desenvolvida obteve êxito ao compreender como se dá o acesso à educação escolar pelos alunos do Assentamento Guarani. A investigação, que teve como objeto de estudo esta área do estado de São Paulo, permite mensurar o descaso dos governos, tanto no nível estadual como municipal, com a educação pública, em especial, a educação voltada para o meio rural.

Referências

BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. dos S.; SANTOS NETO, J. L. dos (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: contribuições do GEPEC para uma discussão que se faz necessária. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 6-15.

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. O transporte escolar rural no Estado de São Paulo: algumas considerações. In: *II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, II Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo...* São Carlos/SP, 2013, v. 1, p. 1-16. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a18-o-transporte-escolar-rural-no-estado-de-sao.pdf/at_download/file
Acesso em: 7 jun. 2015.

BEZERRA, M. dos S.; BEZERRA NETO, L. Escola sem partido na educação do campo. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 7, n. 1, p. 14-33, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portalde>

periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/183/171 Acesso em: 12 fev. 2019.

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

_____. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. *Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos...* Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007. *Cria o Programa Caminho da Escola*. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007> Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. *Guia do Transporte Escolar*. Elaboração do Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação (CAPE), do Ministério Público do Estado do Espírito Santo e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). [s./d.]. 36p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar> Acesso em: 12 fev. 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (ITESP). *Mapa das regiões do Estado de São Paulo*. 2013. Disponível em: <http://www.itesp.sp.gov.br/itesp/mapa.aspx> Acesso em: 12 fev. 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LENIN, V. I. *As Tarefas Revolucionárias da Juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PERGHER, C. J. *Política do transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94766> Acesso em: 12 fev. 2019.

POPULAÇÃO EXPULSA INVASORES DO MST. RIC Notícias. Florianópolis/SP. 21 abr. 2014. Vídeo (4 min). Publicado pelo *Canal da Direita*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w7AqbucRBMA> Acesso em: 12 fev. 2019.

SANTOS NETO, J. L. dos. *Trabalho e Educação no Assentamento Guarani*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2701/5834.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 fev. 2019.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; BEZERA, M. C. dos S.; SANTOS NETO, J. L. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

EDUCAÇÃO NO CAMPO OU DO CAMPO: a concepção dos professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco

Danilo Felisberto de Souza

(Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – danilofelisberto27@gmail.com)

Luiz Bezerra Neto

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – lbezerra@ufscar.br)

Este texto foi elaborado a partir de uma série de entrevistas realizadas com os professores da unidade escolar, *Escola Estadual Profa. Alice Madeira João Francisco*, situada no bairro Santo Eudóxia, na cidade de São Carlos/SP. Nas entrevistas, buscou-se analisar a compreensão que esses profissionais possuem acerca da educação praticada no meio rural. Diante das falas dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que tais apresentam contribuições relevantes sobre a temática, uma vez que o conhecimento da realidade que os cerca traz à tona variáveis importantes para as reflexões desenvolvidas no assunto.

Para os entrevistados, o bairro Santa Eudóxia e, conseqüentemente, a unidade escolar analisada detêm potencial para desenvolver projetos que se relacionam com os saberes locais dos alunos. Eles acreditam também que a educação pode ser uma ferramenta transformadora no contexto em que se estabelece toda a comunidade escolar, isto é, os professores, os funcionários da escola, os educandos e seus familiares.

As entrevistas levantaram a defesa de que a educação trabalhada na escola deve priorizar tanto aquele contexto geográfico, quanto os saberes locais, ensinando conteúdos específicos para o campo. Neste aspecto, se assemelha ao movimento Por uma Educação do Campo, defensor de que o ensino nas escolas do campo priorize os conteúdos específicos desta fração territorial, além de todo o conhecimento universal produzido pela humanidade.

Para melhor compreensão do tema, realizou-se a caracterização do espaço geográfico no qual a escola foi construída, investigando

desde a história da formação do distrito de Santa Eudóxia até sua consolidação enquanto bairro rural do município de São Carlos. Após esse breve relato, discutiu-se a questão a partir das categorias *espaço geográfico* e *totalidade*, pois não se pode desconsiderar que, apesar de ser um distrito isolado geograficamente, Santa Eudóxia faz parte de um todo global e está inserida dentro em um sistema econômico, que tem como base, o corte e o plantio da cana-de-açúcar.

Dessa forma, a unidade escolar que será tratada neste texto, está localizada no distrito de Santa Eudóxia que dista 35 km do centro de São Carlos, na porção Nordeste do município. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (SÃO CARLOS, 2014) da escola, pode-se entender esse espaço a partir de sua narrativa histórica, que se inicia em 1721, com a saga de personagens distintos, a saber: (1) os índios Kaingang da aldeia Itararé; (2) os escravos foragidos no quilombo do Rio Quilombo e (3) Pedro José Neto, o primeiro homem branco que habitou o distrito rural, considerado, na época, como o maior do interior, com 331 km de área territorial.

O distrito rural se localizava no setor zero do município e se iniciava na antiga Estação da Babilônia, seguindo às margens da bacia do rio Mogi Guaçu, que possui rios, ribeirões e córregos como o quilombo de Araras, Pântano, Cabaceiras, Água Branca, Cachoeira, Guariroba dos Negros e Itararé. A região atual faz divisa territorial com as cidades de Ibaté, Araraquara, Santa Lúcia, Américo Brasiliense, Rincão, Santa Rita do Passa Quatro, Descalvado e Luiz Antônio.

O território teve a produção de café como a principal atividade econômica entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, se despontando como uma das regiões de maior produção nacional do produto. Nesse sentido, o território assistiu a um vertiginoso crescimento no período devido ao consumo e a venda da mercadoria, que era escoada pelo rio Mogi-Guaçu até Porto Ferreira, onde já havia a presença de ferrovia. Com a construção da estrada de terra, o café passou a ser transportado por essa via até o município de São Carlos e, em 1892, a Companhia Paulista inaugurou um ramal em Santa Eudóxia para seu escoamento. A origem do nome *Santa Eudóxia* está relacionado ao Visconde da Cunha Bueno que, após ter adquirido a fazenda, atribuiu o nome de sua esposa ao local realizando uma homenagem (AGUILLAR, 2013).

Na ocasião, a sociedade dali sentiu a necessidade de se criar um grupo escolar, o qual só veio a ser construído em 1934, se denominando *Grupo Escolar de Santa Eudóxia*. Dessa data em diante, a unidade passou por diversas transformações, seu nome e endereço se modificaram algumas vezes, até que, em 12 de abril de 2006, de acordo com o projeto de Lei 12.324, foi criada a *Escola Estadual Profa. Alice Madeira João Francisco* (SÃO PAULO, 2006). A instituição escolar funcionava com Ensino Fundamental e Ensino Médio, ambos pela Resolução SE nº 80, de 03 de agosto de 1997.

Atualmente, o distrito de Santa Eudóxia apresenta uma variedade de cultivos. Dentre eles, destaca-se as plantações de milho, café, laranja, além das atividades pecuaristas. No entanto, o que predomina no bairro são as plantações de cana-de-açúcar, que é o principal tipo de cultivo da região, visto que o local se tornou especializado nesta produção. Ademais, o próprio distrito é delimitado pelas plantações de cana-de-açúcar, que cercam todo o espaço do bairro.

Em tal localidade agrícola, estão situados os sujeitos da pesquisa e a unidade escolar *E. E. Alice Madeira João Francisco*. Para descrever tanto os indivíduos entrevistados, quanto a realidade escolar da instituição em questão, é importante considerar o tipo de vida no distrito de Santa Eudóxia e, nesse sentido, analisar o local como um fragmento, um subespaço de uma totalidade. De acordo com Milton Santos (2014, p. 55): “O mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global”. Portanto, torna-se fundamental compreender esse espaço dentro de uma totalidade política e econômica, como será tratada mais adiante.

A análise da educação transmitida na unidade escolar faz necessária a apresentação das categorias *espaço geográfico* e *totalidade*, uma vez que, à luz dessas categorias, é possível compreender a realidade objetiva em que a educação se insere, como também os sujeitos que ali estão, sobretudo, os professores-objeto de pesquisa do presente trabalho. Nessa direção, a discussão se inicia a partir da definição de espaço geográfico, sobre o qual Santos (2012, p. 15) escreve:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida. Todavia, considerá-lo assim é uma regra de método cuja prática exige que se encontre, paralelamente, através da análise, a possibilidade de dividi-lo em partes. Ora, a análise é

uma forma de fragmentação do todo que permite, ao seu término, a reconstrução desse todo. Quanto ao espaço, sua divisão em partes deve ser operada dentro de critérios.

Ainda segundo Santos (2012, p. 67): “Um conceito básico é que o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação”. Assim, é no espaço que ocorrem as relações sociais, sendo imperativo compreender sua relação com a sociedade, pois é ela quem dita os efeitos dos processos (tempo e mudança), especificando noções de forma, função e estrutura, elementos essenciais para o entendimento da produção do próprio espaço (SANTOS, 2012).

A identificação dos elementos que compõem o espaço geográfico se faz, portanto, de extrema importância, já que a sociedade lhe dá vida através da construção de empresas, instituições, do meio ecológico e das infraestruturas (SANTOS, 2012). Sabendo que o espaço é esse palco das relações sociais, onde ocorrem as transformações ao longo do tempo, deve-se ter a ideia de totalidade. Ao se entender as relações que se dão entre campo e cidade, é preciso analisar o local como uma unidade dialética, ou seja, como um todo, onde os espaços são interdependentes, à medida que o campo está subordinado à cidade e vice-versa.

Nessa direção, cabe aqui resgatar o debate acerca da totalidade e entender o termo como a relação existente entre o campo e a cidade, baseando-se na ideia de que o particular (o micro) deve ser compreendido dentro de um universo geral (macro), cuja relação está na dimensão histórico dialética. Lígia Márcia Martins (2006, p. 11) aponta: “Para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade”.

Ao debater a categoria totalidade, é indispensável considerar as transformações do capitalismo nas últimas três décadas do século XX (1970 a 1990), período que marca a fase de reestruturação produtiva do capital, também conhecido como a Terceira Revolução Industrial. Nesse cenário, ocorre a mudança da base técnica e se opera a recomposição de todo o modo de produção e gestão do sistema econômico. São introduzidas, no universo das grandes corporações capitalistas e em escala mundial, novas tecnologias que tem o auxílio

da ciência moderna. Instituiu-se, portanto, em âmbito global, o que se compreende por neoliberalismo e/ou globalização (BEZERRA, 2012). De acordo com Ciro Bezerra (2012, p. 139):

Ora, a partir de uma análise crítica do desenvolvimento territorial proposto pelo Banco Mundial vislumbramos dois delineamentos. No primeiro, o campo é concebido como lócus do atraso, devendo ser incorporado ao processo de industrialização e desenvolvimento capitalista nos mesmos moldes em que as populações marginalizadas nas metrópoles são incorporadas ao desenvolvimento industrial urbano. E o segundo delineamento é aquele que as políticas de desenvolvimento territorial enxergam no campo oportunidades de investimento e ganhos a médios e longos prazos. Neste caso, o campo aparece como lugar de tranquilidade em comparação a onda de violência das grandes cidades, e a mão-de-obra barata, servil e dócil como vantagem competitiva entre mercados. Portanto, a produção de mercadorias estaria associada a elementos históricos e culturais. Aquilo que os economistas chamam de “externalidades”.

O rural precisa ser analisado nesse cenário de reestruturação produtiva supracitado, uma vez que as forças produtivas e o próprio capitalismo engendraram as mudanças ocorridas no modo de vida do campo brasileiro, principalmente, a partir da década de 1990 com o neoliberalismo. O campo apresenta também a característica de subordinação à indústria, isto é, o agronegócio, onde o meio rural se torna um ramo da indústria fornecedor de matéria-prima, além de consumir insumos de origem industrial, como sementes, agrotóxicos e maquinário. Por conseguinte, o Brasil se tornou um grande exportador de matérias primas, como grãos, carne e minérios.

À exemplo de tal processo, há um grande número empresas estrangeiras atuando no município de São Carlos, além da presença de usinas de cana-de-açúcar. Cabe destacar também a pecuária e, especialmente, a criação de gado para exportação, que são fontes econômicas da região de Santa Eudóxia. Todas essas atividades empregam um número considerável de trabalhadores, inclusive familiares dos educandos. Diante da questão, ao se avaliar o espaço geográfico, é pertinente compreendê-lo como uma unidade dialética, a fim de não dissociar o urbano do rural. O que cria uma inter-relação entre essas frações do espaço, ampliando a interdependência do rural em relação ao meio urbano.

Uma palavra, todavia, se impõe ao término destas considerações. Tais espaços “de produção”, “de circulação”, “de distribuição”, “de consumo” podem ser analiticamente distinguíveis e analiticamente enxergados, como se dispusessem de uma existência autônoma. Na verdade, porém, seu valor real não é dado de forma independente, mas como um resultado da conjunção de ações, nem sempre perceptíveis a olho nu, pertinentes a cada qual das instâncias produtivas. A análise apenas efetua uma separação lógica, a fim de permitir um melhor conhecimento do real. *O espaço, como realidade, é uno e total. É por isso que a sociedade como um todo atribui, a cada um dos seus movimentos, um valor diferente a cada fração do território, seja qual for à escala da observação, e que cada ponto do espaço é solidário dos demais, em todos os momentos. A isso se chama a Totalidade* (SANTOS, 2012, p. 85, grifo dos autores).

Nessa discussão, cabe acrescentar o isolamento geográfico e social do distrito de Santa Eudóxia, pois ele se encontra a 35 km da zona urbana de São Carlos. Sendo assim, os habitantes de lá precisam se dirigir até a cidade para terem acesso a outros serviços básicos, como os de saúde, alimentação, trabalho etc. Apesar das dificuldades, observa-se que há uma proximidade, ou seja, um vínculo maior entre os habitantes deste bairro, o que é visível na *E. E. Alice Madeira João Francisco*.

Na mesma direção, a escola é um espaço importante para as pessoas que ali residem e estudam, porque, dificilmente, os educandos teriam condições de se deslocar todos os dias a fim de realizar seus estudos na cidade. Assim, é necessário compreender que tipo de educação é oferecida a esses alunos. No entanto, para entender tais aspectos, faz-se importante realizar um breve resgate do conceito de *educação do campo* de acordo com as concepções defendidas pelo movimento Por uma Educação do Campo, à medida que tal concepção influencia a política educacional implantada e adotada nas escolas rurais. Discorre-se sobre o tema a seguir.

A questão educacional brasileira tem sido pauta de diversos debates ao longo das últimas décadas, principalmente, no que diz respeito às técnicas e conteúdos aplicados nas escolas. A educação dos trabalhadores rurais ou a educação destinada aos moradores do campo integram o rol desses debates, não apenas pelo poder público, mas também pelos movimentos sociais. Nesse sentido, as principais discussões surgem através do movimento Por uma Educação do

Campo, encabeçado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja proposta é tratar da educação nas áreas rurais.

O movimento “Por uma educação do campo” congrega movimentos sociais que lutam pela terra e educação, pesquisadores de universidades consagradas no país, além de organismos internacionais que têm defendido a educação em geral e a do campo, em particular, e as ações desse Movimento tem conseguido muitos avanços quanto a políticas públicas para a educação do campo, colocando os povos do campo na pauta das discussões do poder público no Brasil. E nisso está o mérito de sua atuação (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2011, p. 101).

O movimento nasce das discussões ocorridas dentro do MST na década de 1990, apresentando como pauta a defesa de uma *escola diferente* para as zonas rurais. Em 1997, ele se fortalece, sobretudo após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu no mês de julho, na cidade de Luziânia/GO. No encontro, se fortificou a parceria entre o Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UNB), o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a CNBB (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2011).

Ademais, o I ENERA foi positivo por fazer com que a representante da UNICEF, Ana Catarina Braga, desafiasse todas as entidades promotoras e apoiadoras do evento (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB) à realização de um trabalho mais amplo sobre a educação do mundo rural. Isto criou um debate acerca do contexto do campo, em termos de uma cultura específica evidenciada na maneira de se enxergar e se relacionar com o espaço, no modo de viver e de trabalho das pessoas do campo. Em agosto de 1997, as entidades, então, se reuniram para analisar a proposta e, posteriormente, aceitaram o desafio, escolhendo o nome de Conferência por uma Educação Básica do Campo para o projeto (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário

Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259).

Essa conferência se caracterizou pelos seguintes pontos: (1) considerar uma educação específica para o campo em seus aspectos culturais; (2) perceber os conteúdos e a metodologia aplicados nas unidades escolares das áreas rurais, (3) observar a qualidade da educação que é destinada especificamente a essa população. Nessa direção, a discussão principal foi sobre como garantiriam que todas as pessoas do campo tivessem acesso a uma boa educação, uma vez que, de acordo com o movimento Por uma Educação do Campo, a população rural foi excluída das políticas públicas relacionadas à sua realidade.

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da "educação básica do campo", ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo. A proposta da conferência tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e consequente educação básica adequada e, nesse sentido, tenta realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito de tal magno tema (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 11).

Continuando o raciocínio:

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 11).

Em que pese a importância da conferência e das reivindicações por parte do MST e entidades participantes, sobretudo a atuação de

seus intelectuais orgânicos, faz-se algumas observações. Adverte-se que, ao se considerar somente uma fração da sociedade, ou seja, os habitantes do campo e os *saberes dos agricultores*, somados à idealização de uma educação específica com conteúdos específicos para o campo, esse movimento exclui os trabalhadores urbanos no que tange à luta por uma educação de qualidade como um direito de todos. As reivindicações são relevantes, mas não se deve separar as demais parcelas da sociedade para não perder a compreensão de sua totalidade (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2011).

Da mesma forma, ao pensar em uma educação específica para a fração do campo, cria-se a ideia de uma educação específica para os ribeirinhos, as mulheres, os homens, os sem-terra, os trabalhadores urbanos, os quilombolas, os indígenas, os homossexuais. Em contraposição, há de se pensar em uma teoria pedagógica que inclua todas as parcelas da sociedade e busque a emancipação humana como um todo e a transformação social não apenas do campo, mas também para a população que vive na cidade.

Assim, cabe apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica contra hegemônica que afirma que o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser restrito apenas a uma fração da sociedade, já que é possível que se torne um meio de manipulação, dominação e opressão de uma classe social sobre a outra. Essa proposta defende que o saber, como um todo, deve ser socializado, ou seja, precisa ser disponibilizado às novas gerações como ferramenta de luta, poder e emancipação. Segundo Dermeval Saviani (2016, p. 1): “no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A defesa dessa concepção de educação tem como característica uma proposta revolucionária à medida que defende a instrução das camadas populares como ferramenta de luta em uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais, na qual os trabalhadores não tem domínio das ferramentas e nem dos meios de produção e, principalmente, não são donos do seu próprio trabalho e das mercadorias que produzem. Tal concepção será abordada a seguir.

Além de uma proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica também apresenta sua própria metodologia. Seu ponto de partida metodológico, ou o *primeiro passo*, como é denominado, se dá através

da *prática social*, isto é, o conhecimento que professores e alunos têm em comum. Porém, essa prática social é vivenciada de forma distinta entre ambos, no sentido de que, enquanto o primeiro possui uma visão sintética da realidade, na forma de síntese precária, o segundo vê a realidade de modo sincrético.

A Pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão como elementos da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2016, p. 22).

Dessa forma, Saviani (2016) aponta que o professor, para atuar junto a seus alunos, deve ter a compreensão das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual e o conhecimento. Constitui-se que, se os alunos, do ponto de partida, possuem uma visão e compreensão bastante superficial e fragmentada, o professor já precisaria ter uma percepção mais completa, concreta e diferenciada da realidade como uma síntese de múltiplas determinações.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que as ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção (SAVIANI, 2016, p. 22).

A prática educativa preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica ocorre de forma que o professor necessita entender a sociedade e suas contradições, seja no campo ou na cidade, para obter sucesso na sua atividade docente. Além dessa compreensão da realidade, o professor deve dominar os conteúdos a serem trabalhados em sua

atuação, cujo intuito é instrumentalizar os educandos para que eles se tornem agentes transformadores da realidade em que se encontram, com a finalidade de superação e emancipação do sistema capitalista.

No segundo passo do método, está a *problematização*, na qual os agentes envolvidos devem detectar as questões que necessitam ser resolvidas no âmbito da prática social. Já o terceiro passo se refere à *instrumentalização*. Nela, há a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para resolução dos problemas detectados na prática social. Por conseguinte, se realiza o quarto passo, que corresponde à *catarse*, isto é, onde o ponto culminante do processo pedagógico é a incorporação dos instrumentos culturais para a transformação social. E, por fim, apresenta-se o quinto passo, que consiste no ponto de chegada ou a *nova prática social* (diferenciada), sobretudo no entendimento dos alunos, que ascenderiam a compreensão sintética da realidade (SAVIANI, 2016).

Mas, levando com conta que o ser social está em constante movimento, em constante transformação devido às suas contradições internas, também se deduz que, para trabalhar com a PHC, seja no campo ou em outro espaço qualquer, não existe fórmula. Pressupõem o domínio dos conhecimentos, a compreensão do funcionamento da sociedade, clareza acerca dos pressupostos teóricos da PHC, o compromisso revolucionário, além de um projeto claro do que se pretende. Portanto, a questão é trabalhar de tal modo com os conteúdos, com as metodologias e com o método, que os conhecimentos permitam compreender o mundo, a história e a si mesmos, e agir de tal maneira que a educação permita se revolucionar e transformar a si própria, os indivíduos e o mundo (ORSO, 2016, p. 112).

Portanto, o grande propósito e um dos desafios da Pedagogia Histórico-Crítica é fornecer as ferramentas teóricas e recursos necessários para a prática e a superação do sistema capitalista, uma teoria de cunho revolucionário que pode ser aplicada em todas as instâncias educacionais e à todas as frações da sociedade, não apenas no campo, mas também na área urbana. Diferentemente da proposta preconizada pelo movimento Por uma Educação do Campo, que defende uma educação específica para o campo, tal perspectiva faz a defesa do modelo de outra sociedade, onde os meios de produção serão socializados e ocorrerá a emancipação dos indivíduos.

Trabalhando sob essa proposta pedagógica, os sujeitos devem construir uma consciência e compreensão diferenciada da realidade que os cercam, numa visão de totalidade da qual fazem parte, além de toda a estrutura que constitui a sociedade, em especial, no contexto do sistema capitalista. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica revolucionária que busca a transformação radical da sociedade. Ela tem como princípio um compromisso revolucionário com as mudanças sociais e educacionais. A partir desse princípio e modelo de educação, que serão analisadas as entrevistas mencionadas no início do texto.

Após a apresentação dos conceitos que permearam a pesquisa, relembra-se o objetivo principal deste trabalho, isto é, verificar a concepção que os professores e o coordenador da unidade escolar *Alice Madeira João Francisco* possuem sobre educação no campo, além de investigar o entendimento desses sujeitos acerca de outras variáveis, tais quais: (1) a realidade acerca dessa unidade escolar, (2) a essencialidade da terra para a vida desses educandos, (3) a concepção desses sujeitos sobre os conteúdos ofertados pela escola e (4) se a educação deve ser voltada e específica para o campo.

Avaliando, inicialmente, o Projeto Político-Pedagógico (SÃO CARLOS, 2014) da escola, verifica-se que essa é uma escola no campo, não se encaixando naquilo que os movimentos sociais defendem como escola do campo, pois a preposição faz referência a uma educação voltada para o conhecimento universal, que abranja diferentes aspectos da realidade de acordo com as disciplinas ministradas. No entanto, na fala do coordenador da escola, observa-se que sua visão está voltada para uma educação que enfoque os saberes do meio rural, numa compreensão superficial do que seja a educação do campo.

Bem, eu não tenho uma compreensão muito grande acerca do tema. Digo até que sou um leigo. Não estudei nenhum tipo de livro ou algum referencial teórico que tratasse do tema. Mas acredito que seja tentar trazer, na perspectiva de um professor, falando como um professor, como coordenador da escola, é tentar trazer elementos desse local, esse cenário rural, é tentar fazer que a educação seja voltada para garantir que o aluno possa desenvolver prática e adquirir conhecimentos voltados realmente pra essa área do campo, área rural, então buscando conhecer mais o referencial que existe, um tipo de obra, ou uma legislação mesmo, ou um direito de terra e de propriedade, onde tudo

isso pode ser trabalhado para ampliar esse campo, que devia ser desenvolvido pra eles, para os alunos, agora se eu falar educação do campo, vamos seguir um programa, ou que método desenvolver, que tipo de ações desenvolver eu não teria uma ideia formada, mas eu acredito que Santa Eudóxia tenha potencial para aproveitar qualquer ação que houver nesse sentido (Entrevista realizada em Santa Eudóxia, 17/04/2017).

É possível associar as questões levantadas pelo coordenador às pautas de reivindicações objetivadas pelo movimento Por uma Educação do Campo, dentre as quais, a revalorização dos saberes rurais que acompanham a vida dos educandos, em que a unidade escolar Alice Madeira possui potencial dado o contexto geográfico e educacional no qual está inserida, a área rural. Porém, o desconhecimento sobre as questões acerca de uma educação no campo dificulta a instrumentalização teórica, por parte desses educadores, para que possa ser aplicada na prática.

Já o professor 1 ressalta a importância de a educação no campo estar vinculada com o local onde ela acontece, cruzando, necessariamente, a identidade dos alunos com o ambiente em que se encontra a unidade escolar, sem deixar de transmitir todo o conhecimento produzido pela humanidade. É uma visão, novamente, consonante aos ideais defendidos pelo movimento Por uma Educação do Campo, no qual os conhecimentos transmitidos nas escolas do campo precisam ser, ao mesmo tempo, específicos, mas não podem perder o contato com conteúdos que não são do meio rural, ou seja, os conteúdos universais. O professor 1 acrescenta também que, na sua concepção, o currículo da unidade escolar em questão, deveria contemplar as especificidades daquele local. Nesse aspecto, está em similaridade com os objetivos defendidos pelo movimento:

Eu acho que a educação no campo tem que ser uma educação vinculada com o lugar. Então a educação no campo, ela tem que relacionar os conhecimentos do currículo com o meio no qual esses adolescentes, essas crianças estão inseridos, então seria mais uma educação que tem um forte conteúdo ecológico, que tem a ver com o modo como você lida com o lugar no qual você vive, seja pra preservar ou tirar a renda dele mesmo, ou seja, uma educação que cultive essa noção de pertencimento do estudante com o lugar onde ele vive. Mas ao mesmo tempo sem perder a conexão com o mundo que não é do campo, o mundo urbano.

Então é basicamente isso, é você dar uma importância como toda educação deve ser, da importância para o lugar onde a pessoa está, e como a escola é no campo, a escola é em um bairro afastado que é no campo, então ela teria que necessariamente ter esse vínculo com o meio rural, com a ecologia do lugar, essas coisas assim (Entrevista realizada em: Santa Eudoxia, 17/04/2017).

Foi possível verificar, ao longo das entrevistas, que os sujeitos entrevistados possuem uma compreensão bastante significativa sobre a realidade dos seus alunos e suas dificuldades socioeconômicas. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, esse entendimento é uma condição primordial na prática social dos educadores em geral, já que um dos objetivos dessa concepção pedagógica é a transformação social e, para que isso ocorra, é preciso que se tenha um conhecimento mais amplo da realidade. Portanto, a transformação social só acontece quando se desvela a realidade em que os sujeitos vivem para que seja possível transformá-la. Tal realidade é descrita pelo professor 2, da seguinte forma:

Bem complexo, no sentido de que são muitas variáveis para falar. Pela minha experiência, eu percebo que a escola Alice Madeira João Francisco são alunos de uma classe social desprovidos, uma classe social em que falta alimentação, falta dinheiro para as necessidades básicas, falta apoio familiar, falta uma estrutura familiar, não no sentido conservador. Acho que no sentido de acompanhar a aprendizagem do aluno, e de estar mais na escola. É claro que não é culpa dos pais, no sentido de que é uma reprodução externa, de uma estrutura familiar, então são pais que não tiveram oportunidade para estudar, trabalham desde cedo, e passam o dia todo fora do distrito de Santa Eudóxia. Então isso impede com que esses pais acompanhem a vida de seus filhos (Entrevista realizada em Santa Eudoxia, 17/04/2017).

O professor 2 ainda discorre sobre a dificuldade dos educandos:

Então eu sinto muito isso, que as crianças e adolescentes ali na escola Alice Madeira João Francisco, eles carecem de muitas coisas e acho que, na minha opinião, impacta diretamente na sala de aula, impacta, no sentido de, como vou trabalhar com esses alunos, o universo cultural, e estou chamando de universo cultural, em que eles são despossuídos, desprovidos. Acho que é muito difícil nesse sentido, e eu não quero hierarquizar, eu não quero dizer que os alunos são mais ou menos, estou

querendo dizer, que num espaço escolar, você pensa em um currículo, um currículo que de certo modo, trocar com o aluno toda uma cultura, todo um saber institucionalizado quando você vai pra esta realidade e vê que eles são despossuídos e desprovidos, e isso se torna mais desafiante. Eu acho que são alunos, que também muitos ali estão em situação de risco, então vejo muitos alunos que experenciam fortemente a violência dentro de casa com os próprios pais, na rua entre os colegas, no próprio ambiente escolar, não só a violência física, acho, que até uma que percebi na escola, é que eu achava muito mais forte a violência simbólica que eles passavam e que implicava na perspectiva deles, que eu quero ser, o que eu quero estudar, então muitas vezes sem perspectiva, sonhando muito pouco (Entrevista realizada em Santa Eudoxia, 17/04/2017).

A partir das entrevistas, cabe destacar que o distrito rural fica distante geograficamente e isso influencia o cotidiano dos educandos, porque cria a obrigatoriedade de se deslocar até a cidade para suprir suas necessidades materiais. Além disso, uma parcela dos moradores e, conseqüentemente, familiares daqueles sujeitos, trabalham em São Carlos, na área urbana. Outro aspecto a se considerar é a essencialidade da terra na vida de alguns educandos daquela unidade escolar. De acordo com o professor 1, enquanto muitos sujeitos trabalham como empregados em fazendas da região, outros educandos não se envolvem com a terra.

Nesse aspecto, sobretudo para os familiares dos educandos que trabalham nas fazendas da região, é possível identificar a ausência de movimentos sociais que discutem a Reforma Agrária na localidade. A desorganização social e a alienação transcorrem a vida dos moradores de Santa Eudóxia, pois a presença das médias e grandes propriedades não é debatida. Assim, o papel da escola se torna fundamental enquanto transmissora de conhecimentos para que os educandos obtenham as ferramentas necessárias para reivindicar seus direitos sobre a terra. Mais uma vez, se aponta a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria contra hegemônica, que traz os instrumentos necessários para a emancipação social e economicamente desses sujeitos.

Então é um lugar onde predomina as propriedades médias, e grandes e a cana, a monocultura da cana. Acaba que eles não tem muita relação com a terra, e a relação que tem é terceirizada, porque a terra não é do

pai deles, do vô deles, a terra é de alguém que eles vão trabalhar. Então é uma relação utilitarista no sentido de não ter uma conexão com a terra, conexão que vai além de arrancar um tanto de um dinheiro, de um salário, aquela ideia de pertencimento com a terra que tem, aquela que poderia gerar um apego maior com o meio ambiente, um apego com o lugar de origem deles, é uma relação meio utilitarista mesmo, eles consideram a terra porque é um meio de renda pra algumas pessoas, e pra outras pessoas não tem relação nenhuma, se desprenderam ali, muitos trabalham em São Carlos, muitas das famílias o pai trabalha em São Carlos, eles querem sair dali, uma grande parte deles não querem ficar ali e uma outra grande parte deles não querem trabalhar com a terra, que vê o trabalho na terra como um trabalho menor do que outro, menos interessante mas outros sim, gostam da terra e querem trabalhar com ela, mas sempre em uma perspectiva utilitarista, no meu ponto de vista (Entrevista realizada em Santa Eudóxia, 17/04/2017).

Além dos pontos colocados acima, em relação à compreensão dos professores sobre educação no campo, a essencialidade da terra e a realidade dos alunos, outro aspecto importante que foi dito pelos entrevistados diz respeito aos conteúdos aplicados na escola, se eles deveriam ser específicos para o campo, ou se os conteúdos deveriam abordar todo o conhecimento produzido pela humanidade, sem distinguir a fração do campo e nem da cidade. Segundo a fala do coordenador sobre o tema:

Creio que se o Estado tivesse um programa, realmente desenvolvido e direcionado para as escolas que são de ambiente rural, que carrega essa característica que tem esse estigma local, eu acredito que daria muito certo, seria um projeto de muita valia. Hoje o que eu conheço da proposta curricular do estado, desde que eu trabalho desde 2008, há poucos elementos que pode ser aproveitados dentro do currículo direcionado diretamente para o campo (Entrevista realizada em: Santa Eudoxia, 17/04/2017).

O professor 2 destacou que, além de se levar em conta os conteúdos locais, como uma forma de identificação dos educandos, deve-se considerar também todo o conhecimento e cultura produzida pela humanidade.

Ao mesmo tempo que há uma especificidade, que tem que levar em consideração, então é uma escola, um espaço, com identidade, com

potenciais que precisam ser considerados, então há uma forte produção agrícola, uma forte produção agropecuária, que atravessa a experiência desses alunos, que precisam ser trabalhados do ponto de vista escolar, do ponto de vista de oportunidades. Mas não pode ser restritivo, e também ele não pode achar que o fato de ser identidade, ser constitutivo, tem que ser uma coisa marcada pra sempre né. Então nossos alunos têm que ter oportunidades, que diz respeito às experiências deles e que diz respeito a um conhecimento mais geral. Não posso privar meu aluno, nossos alunos, de conhecimento em outras áreas, e conhecimento sobre outros lugares, sobre outras culturas. Nosso aluno tem que saber física, tem que saber matemática, e não só física e matemática relacionada ao campo, a natureza, relacionada a diferentes objetos (Entrevista realizada em Santa Eudóxia, 17/04/2017).

Ao se analisar as entrevistas com os professores e o coordenador da unidade escolar *E. E. Alice Madeira João Francisco*, foi possível verificar, por meio das narrativas, que a concepção desses sujeitos sobre a educação no campo é diversificada. Contudo, eles percebem a importância da identidade da escola com o espaço rural ao pensarem nos conteúdos e, principalmente, no currículo, ressaltando a distância geográfica do distrito como um fator limitante. Essas pontuações colocadas pelos professores coincidem com os objetivos do movimento *Por uma Educação do Campo*, em que os conteúdos deveriam ser específicos para aquele contexto educacional e que o currículo deve atender as demandas daquele espaço geográfico. A concepção de tais sujeitos é bastante fragmentada da realidade, em contraponto ao entendimento, aqui proposto, das relações contínuas entre espaço particular e totalidade.

Cabe destacar que, na visão dos entrevistados, as considerações sobre o papel que a unidade escolar desempenha na vida de seus educandos ocorrem no sentido de que a transmissão de conhecimentos possa ser capaz de proporcionar, ou até mesmo disponibilizar, meios necessários para que esses alunos ampliem sua perspectiva em relação à própria vida e ao processo de escolarização. Observa-se esse aspecto na fala do professor 2 na citação aludida abaixo.

Temos que pensar o campo, não como algo fechado, dado, acabado, mas como algo com potencialidade que você pode trabalhar. Então quando você motiva os nossos alunos a serem agrônomos, a serem

engenheiros para trabalhar no campo, você tá produzindo ciência, você tá produzindo epistemologia, você tá produzindo novas possibilidades, e que talvez esses nossos alunos façam uma descoberta fantástica né, vão produzir coisas que a gente não pode imaginar. E o professor tem que estar atento a isso, e eu acho que, eu vejo assim a educação do campo, como algo bem complexo (Entrevista realizada em: Santa Eudóxia, 17/04/2017).

Considerando a concepção dos professores e do coordenador (que também é professor) acerca da educação no campo, pode-se inferir que há um consenso, através das entrevistas, quanto a necessidade de identificação dos educandos com a unidade escolar, e que existem potencialidades a serem trabalhadas na escola, porém não há muita clareza sobre o que é, efetivamente, a educação no campo. Vislumbra-se, no entanto, um conhecimento bastante significativo de outras variáveis, como a questão da realidade em que os educandos estão inseridos e a essencialidade da terra na vida deles. É possível perceber também, segundo a fala dos entrevistados, que deve existir uma complementariedade em relação aos conteúdos transmitidos na escola, porque, de acordo com eles, os conteúdos precisam ser específicos e, ao mesmo tempo, abranger todo o conhecimento universal produzido pela humanidade.

A unidade escolar em questão se encontra em uma fração do espaço geográfico, na zona rural e, sendo assim, se existe essa escola neste local (o distrito de Santa Eudóxia), a educação transmitida tem que ser de qualidade, em igualdade à educação que acontece na zona urbana, para que os educandos possam se instrumentalizar e se emancipar.

Contudo, discorda-se de perspectivas que fragmentam a sociedade, como almejam os grupos que integram o movimento Por uma Educação do Campo. Seja no campo ou na área urbana, é importante se pensar na totalidade, significando que as frações do espaço geográfico são interdependentes, portanto, não devem ser pensadas isoladamente. O campo e o urbano compõem uma unidade dialética e, nessa direção, a sociedade que os constituem são singulares, formando uma universalidade dentro da particularidade de cada uma dessas frações.

Em que pese a importância do movimento Por uma educação do campo, encabeçado por um dos mais importantes dentre os

movimentos sociais brasileiros, o MST, e também CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO, seu mérito está no evidenciar da educação do campo como uma política pública, uma vez que seus integrantes sustentam a ideia de que a população rural sempre foi excluída, principalmente, no aspecto educacional. No entanto, uma das críticas se deve ao fato de que tal desconsidera a totalidade da sociedade ao fragmentar os trabalhadores e ao pensar em uma educação específica para os camponeses.

Sendo assim, é pertinente arquitetar e lutar por uma educação gratuita e de qualidade para todas as frações da sociedade, abarcando todo o conhecimento produzido pela humanidade, em todas as áreas da ciência e das artes, tal como defende a Pedagogia Histórico-Crítica. Isto porque o processo educativo deve ser visto como um todo e voltado a toda a população. Finalmente, o objetivo principal da educação precisa ser a transformação real da sociedade e a socialização dos meios de produção, através de um ensino que transforme a realidade social e que forneça os instrumentos necessários para a superação do sistema capitalista.

Referências

- AGUILAR, A. C. L. de. *Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2013.
- BEZERRA, C. *Geografia do Capital: Desenvolvimento Territorial, Educação do Campo e Políticas Públicas*. Trabalho parcial do Estágio de Pós-doutorado em Geografia Agrária, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/322685509/Geografia-Do-Capital-Dt-Ec-e-Pp> Acesso em: 07 abr. 2017.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: _____. (orgs.) *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa*. São José: Premier, 2011, p. 101-119.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: _____ et al. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.) *Por uma educação básica do campo*. 6ª ed. Brasília/DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, J. D. BEZERRA, M.C. dos S.; SANTOS NETO, J. L. (orgs.) *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 91-113.

SÃO CARLOS. Escola Estadual Profa. Alice Madeira João Francisco. *Projeto Político-Pedagógico*. São Carlos/SP, 2014.

_____. Prefeitura Municipal de São Carlos. *Descrição do Distrito de Santa Eudóxia*. São Carlos/SP, 2017. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conheca-sao-carlos/115445-distrito-de-santa-eudoxia.html> Acesso em: 07 abr. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei nº 12.324, de 12 de abril de 2006. *Dá denominação a estabelecimento de ensino situado em São Carlos*. São Paulo/SP, 2006. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei-12324-12.04.2006.html> Acesso em: 07 abr. 2017.

SANTOS, M. *Espaço e Método*. 5ª ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012 (Coleção Milton Santos).

_____. *Metamorfoses do Espaço habitado*. 6ª ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014 (Coleção Milton Santos).

FONTE, S. S. D. F. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, v.1, p. 23-42.

MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos*, 2006. v. 1, p. 1-17. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf Acesso em: 12 jul. 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____ A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. dos S.; SANTOS NETO, J. L. (orgs.) *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

WANDERLEY, M. N. *Meio rural: um lugar de vida e de trabalho*. Entrevista na I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), Olinda/Recife, jun. 2008.

O CASO DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO MONTE ALEGRE, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO COTIDIANO ESCOLAR: aproximações e distanciamentos da Educação do Campo

Joviro Adalberto Júnior
(Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara – jovirojunior@hotmail.com)

Jaqueline Daniela Basso
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – jaquelinebassoec@gmail.com)

O presente texto é resultante do curso de Especialização em Educação no Campo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), realizado entre fevereiro de 2016 e agosto de 2017, quando os trabalhos de conclusão de curso passaram por apreciação das bancas examinadoras. Deste modo, apresentamos aqui o estudo realizado ao longo desta trajetória, após as contribuições recebidas na banca de defesa.

Buscamos relatar e compreender a experiência de educação escolar no Assentamento Monte Alegre, situado no município paulista de Araraquara. Objetivamos colaborar com o debate sobre a Educação Básica do Campo, em especial, sobre as escolas inseridas em áreas de reforma agrária, destacando as proximidades e distanciamentos entre a realidade escolar e o que é previsto na legislação e no Projeto Político Pedagógico da instituição analisada. Assim, tomamos como amostra a *Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado*, localizada no Assentamento Monte Alegre VI, com a finalidade de resgatar seu histórico, entender sua proposta pedagógica e a materialidade desta no cotidiano escolar.

Para tanto, lançamos mão de revisão bibliográfica e de um estudo de campo que nos permitiu elucidar a história de criação e implementação da escola e conhecer sua relação com a Educação do Campo. Feito o resgate histórico, nos dedicamos ao levantamento das condições materiais da escola, quanto a infraestrutura e

disponibilidade de Tecnologias da Informação e Comunicação; na sequência, realizamos uma análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e por fim, fizemos uma entrevista com a diretora, que nos permitiu aprofundar na realidade escolar daquela instituição.

Tendo em vista que a escola está inserida em área rural, mais especificamente da reforma agrária, e tem seu cotidiano regido pela legislação vigente, assim como as demais escolas rurais e urbanas, faz-se imperativo, primeiramente, nos atermos à Educação do Campo e à legislação característica para que possamos compreender o caso estudado.

A concepção histórica de prática educativa emerge das necessidades de diferentes grupos sociais de se educar. A educação rural não é exceção, não escapa às múltiplas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, engendram processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país. Como afirma Sérgio Leite (1999, p. 14):

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

Nosso país foi marcado por uma tradição agrária que se valia do trabalho do homem do campo e perpetuava a ideia de que este não necessitava de instrução, o que, dentre outros fatores, acarretou menores investimentos na educação rural, se comparada à urbana. Hoje, já no século XXI, dadas as lutas dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Movimento por uma Educação Básica do Campo, sobretudo, a partir da década de 1990, a Educação do Campo passou a ser colocada nas agendas públicas, figurando na legislação educacional.

O processo de modernização da agricultura e entrada do capital industrial no campo, nas últimas décadas, têm agravado as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem neste meio. As populações do Campo têm reagido de diferentes maneiras a tal processo, percorrendo desde a migração aos movimentos de

resistência até o enfrentamento político por meio de organizações e mobilizações de diferentes sujeitos do campo, como posseiros, atingidos por barragem, indígenas, sem-terra, trabalhadores assalariados e tantos outros que vivem na e da terra (SILVA, 2010).

Assim, por meio das organizações e movimentos sociais, os homens do campo têm reivindicado políticas públicas que garantam, além do acesso à educação, a construção de uma escola e educação do campo (SILVA, 2010). Luta que ganhou força a partir da segunda metade da década de 1980, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) iniciou a militância por escolas nos acampamentos e assentamentos. É nesse contexto, de luta pela terra e educação, que a educação do campo passou a figurar na legislação.

À exemplo, temos a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seus artigos de nºs 26 e 28, a LDB determina:

Art. 26 – [...] Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...].
Art. 28 – [...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região: I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB prevê a adaptação da parte diversificada do currículo em todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais. O que requer a consideração das especificidades sociais, econômicas e culturais de cada localidade. Quanto à educação rural, ou seja, aquela que ocorre no campo/meio rural¹, a LDB prediz o respeito às

¹ É preciso salientar que a o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), faz a diferenciação entre meio urbano e rural, daí as escolas no campo serem chamadas de escolas rurais nas estatísticas. As denominações do e no campo carregam em si um posicionamento político, o qual já discutimos em outros trabalhos, como, por exemplo, em Basso (2013).

necessidades da vida rural; conteúdos e currículos que contemplem as precisões daqueles que vivem do e no campo, além de uma organização escolar que responda às necessidades laborais, isto é, ligadas às atividades agrícolas e pecuárias, em sua maioria.

O que significa, em nossa visão, que a escola rural deve se ocupar, além da transmissão dos conhecimentos científicos (que é a tarefa básica da educação escolar), dos conhecimentos necessários ao trabalho e à vida no campo. Nesse sentido, não se trata de qualificar ou desqualificar os conhecimentos populares e próprios ao trabalho, mas de problematizá-los e oferecer ferramentas para que os indivíduos compreendam de modo crítico sua realidade de vida e labor, e nela possam intervir.

Quanto à organização, a Pedagogia da Alternância tem respondido às necessidades formativas e de trabalho dos jovens do campo, ao aliar formação técnica e a lida nas propriedades rurais. Lourdes Helena Silva (2010) nos esclarece que a Alternância é uma estratégia para: (1) a abertura do mundo escolar à realidade de vida dos jovens; (2) a flexibilização da organização do calendário escolar e adequação à vida no meio rural; (3) aplicação do conhecimento escolar nas propriedades rurais; (4) realização de estágios de vivências, entre outras ferramentas. Pelos intervalos de tempos e espaços, a Alternância também deve ser entendida como um processo de construção e transmissão do conhecimento, em uma dinâmica contínua por meio da práxis (relação dialética prática-teoria-prática).

A Alternância é mais do que um processo educativo que ocorre em diferentes espaços e tempos, ela amplia o ambiente escolar para a realidade rural, seus conflitos e especificidades. Nesse contexto, a relação teoria e prática deve colaborar com a transformação social (SILVA, 2010). Portanto, quando pensamos novas formas de organização escolar por meio da Alternância, além de permitirmos aos alunos do campo trabalhar e estudar (dado o respeito ao calendário rural), promovemos a transformação social por meio da aplicação dos conhecimentos científicos, problematização da realidade e, conseqüente, melhoria na produção e condição de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, em seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar para as áreas rurais, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as

exigências do meio, além da ampliação da oferta do Ensino Fundamental em séries, em detrimento das turmas multisseriadas, nas quais um único docente ministra aulas de diferentes anos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.²

Assim, a proposta do Plano Nacional de Educação, publicada em 2001, anuncia que:

[...] a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 57).

Em relação à organização:

[...] é diretriz do Ensino Fundamental prever formas mais flexíveis de organização escolar na zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação dos grupos étnicos, como os negros e os indígenas que precisam ter garantia da preservação da identidade e da cultura. Nesse sentido, as experiências pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (BRASIL, 2001, p. 57).

Com o aumento da discussão sobre a Educação do Campo e pressão dos movimentos sociais em âmbito nacional, em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as quais complementam as referências feitas às escolas rurais na LDB. Essa resolução institui os princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao introduzir a Resolução, o relator reconhece: “[...] o modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da

² Questão também trabalhada em Basso (2013).

sociedade brasileira”. O parágrafo único do artigo 2º se refere à identidade da Escola do Campo, a qual é definida:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à 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, p. 1).

A resolução prevê a autonomia das escolas rurais na elaboração das suas propostas pedagógicas, que devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, porém serão avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 1).

Seu artigo 7º manifesta ser de responsabilidade de cada sistema de ensino a normatização do atendimento escolar do campo, podendo “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando os diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (BRASIL, 2002, p. 2). Sobre a proposta pedagógica da Escola do Campo, as Diretrizes Operacionais apresentam, em seu artigo 10º, que a mesma deve garantir a gestão democrática através de “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 2).

O artigo 11º determina que estes mecanismos de gestão democrática devem contribuir diretamente:

I. Para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II. Para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p. 2).

Quanto à formação de professores para o exercício da docência nas Escolas do Campo, as Diretrizes (artigo 13º) orientam sua composição por:

I. estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

A Educação do Campo ainda é tratada como educação rural na legislação brasileira (dada a classificação territorial empregada pelo IBGE supramencionada). Entretanto, como podemos perceber, ela enaltece a diversidade, engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, todavia os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Portanto, a construção de uma política de Educação do Campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação (MEC) – em conjunto aos sistemas públicos de ensino e movimentos sociais e sindicais do campo – tem se dedicado com grande zelo, em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito das populações do campo à educação.

O MST luta também por uma educação destinada exclusivamente ao homem do campo, acreditando que essa educação poderia ser capaz de fixar o homem na terra, fazendo aí uma apologia de uma nova forma de *ruralismo pedagógico*³. Neste contexto, é necessário destacar que a luta dos trabalhadores rurais *sem-terra* não é recente, assim como não é recente a luta por uma educação pública, gratuita e de boa qualidade (BEZERRA NETO, 2005, p. 137).

³ Para mais informações sobre o *ruralismo pedagógico*, conferir Basso (2018).

Percebemos que os movimentos sociais do campo reivindicam uma educação que possibilite integrar a criança e o jovem ao trabalho, através de uma escola que dê a formação necessária para que jovens e adultos possam assumir a condição, não somente de dirigentes das cooperativas, mas também de luta rumo à construção de uma sociedade diferente da que está posta. É de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que deem continuidade a militância pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento. A educação é considerada basilar nesse processo, visto que representa um direito do cidadão, do qual ele jamais deve prescindir (BEZERRA NETO, 2005, p. 139).

O caso do Assentamento Monte Alegre

Cientes do contexto em que se insere e de como a legislação tem tratado a Educação do Campo, nos dedicaremos ao Assentamento Monte Alegre, localizado entre as divisas dos municípios de Motuca, Matão e Araraquara, no interior do Estado de São Paulo.

O Assentamento se originou de um horto florestal, que produziu extensivamente eucaliptos durante 40 anos. Em 1997, a área que viria a ser o núcleo VI do Assentamento foi ocupada por 250 famílias, das quais 209 assentadas em 1997, e finalmente, em 1998, a antiga sede do horto florestal foi ocupada, sendo regularizada sob a denominação PA Horto de Silvânia, com 19 famílias assentadas, no que é considerado uma extensão do PA Monte Alegre (KURANAGA, 2006).

Passadas duas décadas, o Assentamento Monte Alegre é composto por 385 famílias de trabalhadores rurais assentados, em uma área total de 6.595,19 hectares(ha), na qual 5.230,69 ha são agricultáveis. Reduz-se, da área total, as áreas necessárias à construção ou à adequação da malha viária interna do assentamento, isto é, do acesso a todos os lotes agrícolas bem como às áreas comunitárias para construção/adequação de benfeitorias necessárias ao atendimento de serviços sociais básicos. Retira-se também, de acordo com legislação florestal vigente sobre as áreas destinadas à preservação permanente, o espaço da vegetação que acompanha os cursos d'água interno do assentamento, sejam as matas ciliares ou a reserva legal, que somadas devem constituir, no mínimo, 20% da área total (Instituto de Terras do Estado de São Paulo, s. d.). São 1.043 ha

de reserva legal, compostas, sobretudo, por eucaliptais e áreas de preservação permanente. As famílias assentadas vivem e trabalham em lotes que variam de 11 a 14 ha, incluindo um hectare para moradia nas agrovilas existentes nos núcleos I, II, III, IV e V (CAMPOI, 2005, p. 183).

No Assentamento Monte Alegre, existem ainda campos de futebol em todos os núcleos comunitários e quadras poliesportivas nas áreas II, III e VI. Além de galpões de múltiplo uso que são utilizados para reuniões, armazenagens, festas e atividades culturais, os quais foram construídos em todos os núcleos comunitários e são usados com frequência pelas comunidades.

Em 1997, a área constitucional do assentamento núcleo VI ganhou força e apoio dos novos assentados, que aumentaram a demanda escolar e obrigaram a prefeitura de Araraquara a tomar providências. Em 1999, começou a construção da *Escola Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado*, inaugurada no ano 2000, ainda inacabada. Isso provocou novas reivindicações bastante elementares, como contratação de professores, merendeiras, material didático, entre outros. Com a implantação do Programa Escola do Campo em 2001, a escola foi reformada e ampliada, novas salas e espaços foram construídos, o que melhorou sua estrutura física. Em 2003, ocorreu outro acréscimo e a unidade iniciou o atendimento de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. A escola passou por reforma novamente em 2011, na qual se construiu o anexo para a implantação do *CER Irmã Maurina Borges da Silveira*, que atende cinquenta crianças da Educação Infantil (de 0 a 5 anos e meio de idade).

A maioria dos alunos utiliza o transporte escolar da prefeitura, pois, mesmo residindo no assentamento, os lotes onde moram ficam em áreas distantes da escola. Para estes estudantes, os dias chuvosos são extremamente complicados, porque, em virtude das condições das estradas, os ônibus não circulam e os deixam sem frequentar as aulas por vários dias. Outro fator que complica a vida dos alunos assentados que dependem do transporte escolar é a distância, visto que, para muitos, o tempo do percurso até a escola chega a alcançar uma hora e meia, devido às inúmeras voltas que o ônibus precisa dar para chegar ao destino, que é a escola. Apesar das dificuldades, no tocante ao ensino fundamental, foco deste trabalho, não existe nenhum educando, dos núcleos III e IV em idade escolar, que esteja

fora da escola, denotando a importância que a comunidade assentada atribui à escolarização de suas crianças e adolescentes.

Relembramos que as terras do Assentamento Monte Alegre VI foram loteadas em 1997 e sorteadas entre as famílias cadastradas pelo ITESP. No ano anterior (1996), tais famílias ficaram acampadas sob barracas construídas de lonas e plásticos, tendo por esteio, madeiras cortadas da própria região. Resistiram às condições inadequadas, reivindicando seu assento à terra. Depois, passaram por um processo de seleção e, em agosto de 1997, foi realizado o sorteio dos lotes e a permissão legal para ocupação das terras.

A fazenda estava repleta de eucaliptos, que foram destocados, em um processo lento, dada a circunstância da pobreza de recursos. Gradualmente, as famílias caracterizaram seus lotes. De início, ergueram barracos iluminados à luz de lampiões ou lamparinas, construíram pequenas hortas e criaram poucos animais. Eles perfuraram poços e dali tiraram a água para as suas necessidades. Assim, as políticas públicas permitiram as primeiras produções na terra. Com as reivindicações, se iniciou, em 1999, a construção da escola, para atendimento local, pois as crianças assentadas eram transportadas para estudar nas escolas periféricas de Araraquara e a dificuldade de acesso à escolarização era grande, devido a longa distância.

Hoje, os assentados têm suas casas de alvenaria, são iluminados por luz elétrica, contam com produção agrícola e pecuária e a grande maioria consegue garantir sua subsistência, além de possuir escola para seus filhos e netos. A *Escola Profa. Maria de Lourdes Silva Prado*, localizada no Assentamento, como já destacamos, foi fundada em 1999 e derivou das exigências dos moradores do local.

Realizamos um levantamento das condições materiais da escola, quanto à infraestrutura e disponibilidade de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Hoje, existem cinco salas de aula que atendem 130 alunos do Ensino Fundamental, as quais detêm mesas, cadeiras e lousas em bom estado de conservação, além disso, outras cinquenta crianças são atendidas na creche (0 a 3 anos). É oferecido aos estudantes do 1º ao 5º ano, que passam o período integral na escola, no horário entre 09h30min e 11h30min, a prática de oficinas culturais como: Educação Ambiental, Artes Cênicas, Música, Recreação, Jogos e Práticas Desportivas e Informática, com acesso aos

computadores e internet, leitura e acompanhamento pedagógico. As demais disciplinas são ministradas entre 11h30min e 16h30min. Os alunos do 6º ao 9º ano ocupam as salas nos horários entre 08h00min e 12h30min, sem o regime integral.

A escola possui banheiros masculino e feminino, pátio coberto com refeitório, quadra esportiva coberta, cozinha padrão e cozinha experimental, como objetivo da vida cotidiana e ação culinária. Todo corpo docente, administrativo e de merendeiras é concursado, a terceirização está a cargo somente à equipe de limpeza e manutenção. Há também biblioteca (que possui um agente educacional responsável), energia elétrica, poço artesiano com caixa d'água, laboratório de ciências com lousa digital, telefone, televisão, antena parabólica, DVD e sala de informática com internet (TIC). Portanto, a escola estudada se encontra em boas condições de infraestrutura e disponibilidade material.

Percebemos, a partir do exemplo avaliado e de uma pesquisa anterior (BASSO, 2013), que as escolas rurais do Estado de São Paulo se encontram em situação vantajosa, se comparadas à realidade nacional, dado que, em sua totalidade possuem energia elétrica, oferta de água, salas de aula e banheiros em condições minimamente adequadas.

Conhecidas as condições materiais da *Escola Profa. Maria de Lourdes Silva Prado*, nos dedicaremos aos aspectos centrais de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que caracteriza a demanda escolar da seguinte maneira:

Os alunos atendidos pela EMEIF “Maria de Lourdes da Silva Prado” e CER “Irmã Maurina” caracterizam-se principalmente, por serem de uma comunidade inserida na zona rural, em espaço advindo de disputas pela posse da terra e povoado por famílias de assentados. Apesar das características acima citadas, nossos alunos não possuem mais a cultura camponesa como referência, tendo já incorporado grande parte dos costumes e da rotina dos centros urbanos. Nesse sentido, nota-se um movimento de desligamento das questões da luta camponesa pela posse e manejo da terra, tendo em vista a produção familiar agrícola. Por se tratar de uma Escola do Campo, os alunos ainda passam por dificuldades, como a distância percorrida todos os dias para estudar (ARARAQUARA, s. d., s. p.).

A exposição da demanda atendida pela escola levanta muitas questões pertinentes, a primeira delas é a problemática da luta pela terra que permeia a vida dos assentados, evidenciando também, que os alunos, ou seja, os mais novos, têm perdido a identidade com este processo, tendo em vista que o assentamento já está estabelecido. O documento destaca também que os valores urbanos têm sobreposto os do campo, entretanto, deixa claro que a escola está de acordo com o que se espera para a Educação Básica do Campo:

Por estarmos situados na Zona Rural e oferecermos uma escola do e no campo, seguimos a Resolução CNE/CBE nº 4, de 13 de julho de 2010 que diz: Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: *I* – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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. Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (ARARAQUARA, s. d., s. p).

Visto dessa forma, o PPP é um documento dinâmico, fruto de um processo global, em permanente construção. Assim, tanto os fundamentos ideológicos, morais, filosóficos, culturais, éticos, metodológicos, relacionados aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, quanto a relação entre teoria e prática, entre outros aspectos, devem se inserir no PPP a partir de uma reflexão e investigação compartilhada e comprometida com a autonomia, com o debate das diferenças, com o respeito à democracia e, sobretudo, com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em consequência desta orientação geral, temos uma proposta de educação para a valorização da cultura de trabalho no campo, aliando teoria e prática. Vejamos seus objetivos:

Refletir sobre o valor do trabalho, a nossa identidade de trabalhador/a e aprofundar a mística do trabalho e da terra; Valorizar a pertença ao

campo; Resgatar e vivenciar práticas e costumes dos diferentes membros da comunidade; Resgatar a cultura popular (festa junina, música raiz...); Desenvolver o conhecimento técnico da comunidade em particular e o geral; Estimular a sistematização do conhecimento (história oral da comunidade) depois de vivenciado; Utilizar os lotes, a horta, a mata, a mina, o rio, o pomar, o jardim... como laboratórios de aprendizagem; Utilizar a cozinha experimental para práticas culinárias educativas como mini agroindústria/preparo de plantas medicinais; Construir espaços de recolhimento de lixo (orgânicos e recicláveis); Valorizar as reservas desenvolvendo trabalho de campo com crianças; Sistematizar o trabalho ecológico; Trabalhar alternativas de combate à destruição do meio ambiente; Mapear e valorizar o meio ambiente rural (hidrografia, vegetação); Estimular a boa relação do homem e da mulher com o meio ambiente que sofre transformações com o tempo; Trabalhar as noções de primeiros socorros; Promover a valorização da vida contribuindo para que haja cuidados com a água, com a terra, com o ar; Promover a coleta seletiva do lixo seco e o aproveitamento do lixo orgânico (3 R); Trabalhar o cuidado com a saúde preventiva e curativa; fazer campanhas contra os vícios do fumo, álcool, de outras drogas e; Incentivar e ajudar promover o embelezamento da área do assentamento (ARARAQUARA, s. d., s. p.).

Os objetivos presentes no PPP, evidenciam o intuito de relacionar as práticas pedagógicas ao trabalho agrícola e ao ambiente rural, valorizando o campo, sua preservação e atividades ali realizadas. Entretanto, não é tarefa fácil colocar em prática um projeto destes, visto que, conforme explica Clenir Fanck (2007), o contexto social brasileiro, e, mais especificamente, o campo, é marcado por uma história de luta, resistência, submissão e dominação. Esse processo se acirra, cada vez mais, com o desenvolvimento e a modernização tanto do campo, quanto do espaço urbano. A escola assume o papel de reprodutora do sistema vigente, na medida em que cabe a ela formar seus alunos dentro de padrões já estabelecidos.

Dá ser necessária uma consistente análise do contexto externo, ou seja, o estudo do meio no qual a instituição existe, além das interações e relações existentes entre a escola e a comunidade em geral. Essa apreciação pressupõe a identificação dos principais atores que mantêm interação com a escola e o exame das influências das dimensões geográficas, históricas, políticas, culturais e econômicas.

Visando compreender como os objetivos propostos no PPP têm sido colocados em prática no cotidiano escolar, realizamos uma entrevista com a diretora da escola, a partir de um roteiro pré-elaborado, onde questionamos: (1) O que você percebe de diferenças no trabalho pedagógico com a escola no campo e as escolas nas cidades? (2) Quanto aos conteúdos, há adaptação? (3) Os livros didáticos são específicos para a educação no Campo? (4) São do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Campo? (5) Há participação de algum movimento social do campo nas atividades escolares? Se houver, que tipo de participação? (6) Os pais participam do cotidiano escolar? Como isso acontece? (7) A equipe escolar decide em conjunto o que será trabalhado? (8) O município fornece alguma orientação/currículo? (9) Os professores já receberam ou recebem alguma formação específica para o trabalho na Educação no Campo? (10) Quanto ao Projeto Político Pedagógico, quais as maiores dificuldades encontradas para adaptá-lo à realidade da escola? (11) Qual você considera ser a importância desse documento no trabalho pedagógico?

As discussões a seguir são embasadas nas respostas dadas pela diretora nesta entrevista e na observação da realidade escolar. Por mais que esteja inserida no meio rural, a escola do Assentamento Monte Alegre está subordinada à Secretaria de Educação, por esse motivo, devido a uma orientação político-partidária, optou pela não utilização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Campo. A escola também possui a mesma estrutura administrativa, os mesmos horários e o mesmo currículo usado nas demais escolas urbanas, que seguem o conjunto de cartilha do SESI.

O PNLD é um importante programa dentro do MEC, pois, através dele são avaliados, escolhidos, adquiridos e distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas. O PNLD – Campo existe como um programa que atende as escolas do campo, com livros diferentes daqueles utilizados nas escolas urbanas (BRASIL, 2011), logo, a não adoção deste material se constitui em mais uma problemática do trabalho.

Independente de seu uso, o PNLD – Campo é disponibilizado a todas as escolas públicas do campo e de comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do processo de escolha dos títulos, as redes de

ensino procedem ao registro das coleções no Sistema de Material Didático (BRASIL, 2011).

Consideramos urgente o estudo reflexivo entre a educação do campo e a educação administrada atualmente no campo, que é proveniente de uma visão quase totalmente urbana de educação. Este fato é transparente na realidade educacional da escola investigada. Faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica para o campo.

O PNLD se destaca como um importante programa do MEC, responsável pela seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas públicas (BRASIL, 2011). Avaliando a existência muito recente do PNLD-Campo, os limites impõem a necessidade de compreender o trabalho realizado como uma primeira aproximação à problemática, que deverá ser objeto de estudos ao longo das próximas administrações políticas do município. Questionamos: (1) O que se espera com a criação desse programa especial para determinadas escolas? (2) De que especificidades se fala? (3) Que relações esses manuais guardarão com aqueles que são destinados a escolas urbanas? (4) Em que elementos serão distintos? (5) Eles terão relação com as discussões feitas no âmbito da municipalidade e com as discussões acadêmicas sobre a educação do campo? Tais perguntas foram incorporadas às preocupações já existentes quanto aos materiais para escolas do campo e contribuirão para focalizar a problemática a ser investigada em estudos futuros.

Outro apontamento relevante na temática é a participação da família na vida escolar dos filhos. Uma ferramenta muito útil, caso dê poder de tomada de decisões aos familiares e auxilie na articulação dos interesses da escola e da comunidade. O que seria de suma importância, uma vez que o assentamento não sofreu nenhuma intervenção de movimentos sociais na sua criação, relembramos que ele teve, como ponto de partida, a estruturação estatutária do ITESP. No entanto, o que os profissionais dizem é que, embora a escola invista em ações envolvendo as famílias, Atividades de Cultura e Lazer (ACL), os pais não são participativos, fazendo com que tais ações não alcancem seu principal objetivo, isto é, a participação da família na vida escolar de seus filhos. Na maioria das vezes, os pais dizem não ter tempo para essas atividades, atribuindo à escola total

responsabilidade pela educação formal dos filhos. Os motivos dados para a ausência são vários, porém, o mais frequente, é a falta de tempo porque ambos trabalham.

Quanto à tomada de decisões e troca de experiências pela equipe escolar, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o local para que discussões de ensino e aprendizagem ocorram, envolvendo toda a equipe escolar a fim de decidir, em conjunto, o que será trabalhado nas atividades da escola. Tais reuniões são ideais para discutir, por exemplo, o teor ministrado nas oficinas culturais a serem elaboradas e a adaptação de alguns conteúdos sobre Educação do Campo presentes no PPP. Esses encontros sistemáticos entre os educadores envolvidos nas atividades pedagógicas nas instituições escolares, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometidos com princípios de colaboração, que possam transformar a escola em uma comunidade aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Sobre a proposta de formação de profissionais que pensem e executem ações relativas ao campo, não identificamos uma preocupação específica com a formação desses profissionais, nem na escolha das disciplinas, nem nos conteúdos expressos nas ementas.

Deste modo, cursos como o que ensejou a produção deste estudo são de grande relevância, visto que, a universidade cumpre sua função social quando não fecha os olhos às demandas da sociedade e contribui para qualificar as atividades humanas nos diferentes espaços em que elas ocorrem, colaborando, ao mesmo tempo, para a transformação da realidade. Portanto, a formação de professores para escolas do campo é, também, uma tarefa a ser assumida pela universidade, como vem ocorrendo a partir da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 1997 e, de modo mais específico, a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) em 2009, substituído pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) em 2012. Todas essas ações são respaldadas pelo Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a política nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010).

Assim, tanto a análise do PPP, quanto a entrevista com a diretora e a observação da realidade escolar, nos mostraram que a identidade da *Escola Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado*, localizada no

Assentamento Monte Alegre, é rural, entretanto, ainda há muito o que avançar. O PPP prevê uma educação específica para o campo, valorizando os saberes daqueles que ali vivem e trabalham, além de conteúdos e práticas que colaborem com seu cotidiano, mas, por ser parte de um sistema municipal, emprega o mesmo material didático das escolas urbanas e seus professores não recebem formação própria para a docência no campo.

Entretanto, é fundamental destacarmos, que a escola possui boas condições materiais e dispõe de boa infraestrutura. Conforme descrevemos a pouco, detém equipamentos como computadores e internet que permitem o enriquecimento das aulas, além da disponibilidade de material didático. O que evidenciamos é a distância ainda existente entre o PPP e o cotidiano escolar, no que se refere à especificidade da Educação do Campo.

Percebemos uma tentativa de aproximar a escola à realidade rural que a cerca: o projeto *Horta Orgânica*, desenvolvido por um dos docentes na escola, que, através de atividade teórica e prática, envolve os alunos no cuidado da horta. Esta atividade objetiva que os alunos compreendam as diferentes formas de cultivo alternativo, buscando minimizar os danos ao meio ambiente, aliando, deste modo, plantio sustentável e alimentação saudável. Os alimentos orgânicos produzidos pelos próprios alunos despertam neles, muitas vezes, o desejo de provar verduras ou legumes. A título de exemplo, as hortaliças podem enriquecer a merenda escolar e melhorar a qualidade da alimentação servida aos estudantes.

Segundo a direção da escola que desenvolve o projeto, a agricultura orgânica é um sistema de cultivo que exclui o uso de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos. Baseia-se, principalmente, no uso de biomassa (*matéria orgânica de origem animal ou vegetal*), rotação de culturas, adubação verde, compostagem e controle biológico de pragas e doenças. Procura-se manter a estrutura e fertilidade do solo, trabalhando em harmonia com a natureza. Além de complementar a merenda escolar. O projeto *Horta Orgânica* tem potencial para ser um verdadeiro laboratório ao ar livre para as demais disciplinas correlatas. Os alunos aprendem, na prática, temas como: nutrientes do solo, luminosidade, temperatura, fotossíntese, desenvolvimento de plantas, a vida dos insetos e medidas de áreas.

Usando dos mesmos princípios, a Fundação ITESP estabeleceu, a partir de setembro de 2018, a proposta de um projeto de educação ambiental chamado *Escola Ambiental no Campo*, com atividades desenvolvidas nas áreas que compõem o Assentamento Monte Alegre, visando a formação de agentes multiplicadores de sensibilização ambiental que unam a melhoria das condições ambientais com a produção agropecuária familiar.

Na formação cidadã, o objetivo é desenvolver no sujeito do campo, uma consciência crítica de seus direitos e de seus deveres como agente de produção, nutrindo assim uma preocupação com os cuidados das práticas agrícolas, buscando uma produção economicamente viável e ecologicamente sustentável, que lhe permita viver no campo e do campo em harmonia com a biodiversidade.

Os pilares desse projeto, que iniciou em 2019, são alternativas voltadas para as práticas sustentáveis de produção, como a agroecologia através dos sistemas agroflorestais, a restauração florestal com espécies nativas de cerrado, práticas de apicultura com abelhas nativas sem ferrão, coleta de sementes e produção de mudas de cerrado. A dinâmica envolve três eventos anuais alusivos ao meio ambiente, a saber: Dia Mundial da Água (22 de março); Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho) e o Dia da Árvore (21 de setembro).

As intervenções pedagógicas são integradas entre si, o que aumenta o potencial de multiplicação dos conhecimentos, através da busca constante por soluções participativas. No decorrer do projeto, é destacada a importância da educação ambiental para que a escola do campo contribua para o desenvolvimento sustentável. Assim, espera-se não somente colaborar com a conscientização dos jovens, mas também na formação de profissionais da educação qualificados e comprometidos com a nova visão de ensino, produção agrícola e aos processos de formação vivenciados na regência interdisciplinar compartilhada.

Portanto, estas duas experiências acenam para a aproximação da *Escola Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado* com a realidade do campo, que hoje, é bem mais complexa e diversificada do que o trabalho agropecuário, nos exigindo o manejo sustentável dos recursos naturais e, conseqüentemente, a investigação de alternativas viáveis para isso.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que a educação do campo vem se consolidando como um novo paradigma, que orientará o currículo e a prática pedagógica na escola. Constatamos que todo o corpo administrativo da escola pesquisada se esforça em contribuir com a realidade dos alunos e a promover a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida. Destacamos o projeto *Horta Escolar*, que faz parte da disciplina de Educação Ambiental e promove o aprendizado das técnicas de cultivo pelos alunos, realizando aulas práticas nesse território.

Entretanto, existem potenciais que podem ser fortalecidos, à exemplo do estudo da divisão social e territorial do trabalho, assim como deveriam ser avaliados temas sobre a questão agrária do país ou daquele local próprio, já que o assentamento vivenciou nenhuma participação de movimentos sociais, desenvolvimento sustentável e questões de gênero. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta diversos elementos que favorecem o homem do campo, uma vez que cita aspectos específicos da Educação do Campo e ressalta que o conhecimento deve ser trabalhado de forma contextualizada, a partir dos interesses da comunidade.

Dentro dos limites do trabalho, procuramos uma aproximação com a temática, reafirmando a tensão entre concepções diversas de Educação do Campo, que permanecem circulando no espaço social brasileiro e evidenciam a necessidade de acompanhar, por meio de novas pesquisas, o desenvolvimento desse Programa Nacional de Livros Didáticos para o Campo.

Além do PNLND – Campo objetivar o incentivo à agricultura, pois o próprio território é um laboratório a céu aberto, isto é: (1) resgata da vivência da comunidade e da cultura popular; (2) desenvolve esse conhecimento estimulando tais ações pela vivência histórica; (3) valoriza seus produtos na utilização da merenda escolar; (4) constrói espaços sistematizados de sustentabilidade e educação ambiental; (5) preconiza a boa relação de gênero na transformação temporal e espacial e (6) promove a valorização da vida e da educação.

É possível afirmar que está havendo uma mudança gradativa de paradigmas no contexto educacional, em que a Educação Rural está ficando de lado para dar espaço à Educação do Campo, que, aos

poucos, vem se instalando na escola, por meio de projetos, programas e ensinamentos diferenciados que valorizam os seus alunos. Portanto, a realidade escolar estudada aponta para aproximações com a Educação do Campo, que já figura nos documentos oficiais.

Referências

ARARAQUARA. Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Profa. Maria de Lourdes da Silva Prado. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Araraquara/SP, s. d., s. p.

BASSO, J. D. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2650/4997.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. *O Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo nas Décadas de 1930 e 1940: as Escolas Normais, os Cursos de Especialização, as Escolas Técnicas e os Clubes Agrícolas*. 2018. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9843> Acesso em: 08 out. 2019.

BEZERRA NETO, L. A educação rural no contexto das lutas do MST. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas/SP, n. 20, p. 133 - 147, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13_20.pdf Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília/DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484421/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o++PNE+subs%C3%ADdios+para+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+dos+planos+estaduais+e+municipais+de+educa%C3%A7%C3>

%A30/276d3397-1928-400e-8524-9a4e0fd1453d?version=1.2 Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília/DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rcebo01-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE 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/DF: FNDE, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília/DF: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 08 out. 2019.

CAMPOI, A. M. *Sistemas de Produção e Estratégias de Vida para Permanência na Terra: Um Estudo no Projeto de Assentamento Monte Alegre – Araraquara-SP*. 2005, 183f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, UNIARA Araraquara, 2005. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/desenvolvimento-territorial-meio-ambiente/producao-intelectual/dissertacoes/2005/antonio-marcos-campoi.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

CANÁRIO, R. *A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo*. *Educação, Sociedade & Culturas*. Lisboa, n. 14,

p. 121-139, 2000. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (ITESP). *Assentamentos rurais*. s. d. Disponível em: http://201.55.33.20/?page_id=3497 Acesso em: 08 out. 2019.

NASCIMENTO, C. G. do. *Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural*. S. l., s. d. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/caminhos-e-descaminhos-da-educacao-do-campo-um.pdf/at_download/file. Acesso em: 10 mai. 2017.

FANCK, C. *Entre a enxada e o Lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná*. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11076> Acesso em: 08 out. 2019.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KURANAGA, A. A. *Feiras do produtor: alternativa para sustentabilidade de famílias assentadas rurais da região de Araraquara*. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, UNIARA Araraquara, 2006.

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

SILVA, L. H. *Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760/780> Acesso em: 02 jan. 2018.

AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO NO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: entre o direito material e o formal

Amanda Cristina Lino

(Professora na Educação Infantil, Cursos de Formação de Professores e Pós-Graduação– amandclino@gmail.com)

Os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX, 1845).

Pensar a realidade do campo na atualidade, significa superar a concepção dicotômica entre o urbano e o rural, em que a visão do rural representa o atraso e o urbano constitui o moderno, o avançado e o tecnológico. É preciso tecer uma análise que traga as relações de contradição, presentes nos modelos de desenvolvimento.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho está em considerar a ascensão das políticas neoliberais no Brasil e, em específico, o contexto que envolve os assentamentos e sua historicidade de lutas pelo acesso e materialização dos direitos sociais. Lutas que ocorrem na contínua perspectiva de transformação das relações de produção. Torna-se necessário, portanto, colocar como cerne da questão, uma reflexão sobre o significado das políticas públicas na situação dos assentamentos de reforma agrária, além das próprias experiências que esses territórios têm desenvolvido enquanto potencialidades no embate por outro modelo de desenvolvimento econômico, social e cultural. Ao longo de trinta anos de militância após o período de redemocratização do Brasil, tais movimentos sociais persistem independente da falta de recursos e evidenciam que a agricultura familiar agroecológica concebe o campo como um território de produção de conhecimento e ciência.

Assim, é pertinente compreender a luta pela reforma agrária como um processo histórico de relações que elucidam as contradições da sociedade capitalista, no bojo da luta de classes. Um processo que percorre desde a situação de acampamento até o planejamento dos assentamentos e dos projetos de produção desenvolvidos pelas famílias assentadas, momentos que ultrapassam o desejo da terra e configuram o campo como um espaço de produção de saberes, de reprodução da vida.

Essas características foram percebidas nas práticas sociais presentes em dois assentamentos no município de Iperó/SP, que recebem o nome de Ipanema e Horto Bela Vista. Caminham nas trilhas desses assentamentos, as tentativas de efetivação de políticas públicas nos seus territórios, as lutas pelo acesso à terra e a organização da produção sob outra concepção de desenvolvimento para a agricultura sustentável, como é proposta nas experiências de agroecologia.

O pensamento de Karel Kosik (1976, p. 227) traduz esse movimento, em que o “homem não é apenas parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade, e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade não passa de mero fragmento”. O pensamento de Kosik destaca a necessidade de uma visão de totalidade para interpretar o real, um pensamento que se estrutura a partir do materialismo histórico dialético.

O filósofo continua sua reflexão, dizendo que essa totalidade do mundo compreende, ao mesmo tempo, tanto o instante da própria totalidade, como o modo pelo qual a realidade se abre ao homem, e o modo pelo qual o homem descobre essa totalidade (KOSIK, 1976). Assim, ao analisar as experiências de reforma agrária existentes nos assentamentos, se associam a Educação no Campo às relações de trabalho e à própria lógica de enfrentamento ao modelo de educação hegemônico. Este último entendido como instrumento de conformação ideológica aos interesses de mercado, que impõe aos assentados determinada forma de agricultura, correspondente aos interesses da sociedade capitalista.

Portanto, o direito a educação deve ser analisado sob a ótica da totalidade das relações que o permeiam, e não enquanto fenômeno em si, limitado a uma proposta de adequação à situação local.

Corroborar-se com István Mészáros (2005, p. 43), quando este enfatiza que as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação e, de forma nenhuma, interfere apenas nas instituições educacionais formais.

Ao se pensar a Educação no Campo, é preciso avaliar o arcabouço teórico em torno de sua concepção, pensá-la como uma experiência exitosa, que inclui práticas que abastecem o campo e pressionam as elaborações de políticas públicas no Brasil, redesenhando uma proposta de Educação para o Campo, minimizando estigmas e preconceitos sobre o rural, ampliando repertório de estudos científicos do país. O que é confluyente no município de Iperó/SP.

Esta experiência tem encontrado uma série de barreiras para se consolidar enquanto uma política pública que atenda aos interesses e a formação da identidade dos assentados de reforma agrária, além de garantir seus direitos fundamentais, descritos na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), e, consequentemente, nas ações e programas na Educação do Campo.

De acordo com José Leite dos Santos Neto, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra (2017, p. 7), assiste-se, há algum tempo, um sistemático ataque a educação escolar, em todos os níveis e modalidades. A educação é utilizada pela elite como arma política, em momentos em que tal quer incutir certo padrão de comportamento, certa moral. O que é perceptível nas propostas de Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que têm o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, possuindo efeitos ainda nas escolas que atendem os assentados.

A partir desta discussão, fomenta-se alguns elementos sobre o contexto de ambos os assentamentos, em suas relações com as políticas públicas em agroecologia e a Educação no Campo, firmadas nesse território, clarificando a importância das ações dos sujeitos que lutam e vivenciam (ou não) a efetivação das políticas públicas em sua realidade. Percebe-se, como apontado, que poucas políticas têm se materializado nessas comunidades pela ação do poder público.

Ainda na visão de Santos Neto, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p. 8), a denúncia de que, aquilo que não servia às instituições escolares

urbanas, se destinava às escolas rurais, propagando uma visão de atraso ao campo, se deu através do Movimento por uma Educação do Campo. Os autores destacam a grande contribuição do Movimento para que se entendesse a necessidade de uma escola de boa qualidade para aqueles que se encontravam esquecidos e invisíveis aos administradores do Estado.

Essa escola de boa qualidade ainda se configura como uma meta a ser alcançada no presente município, apesar de períodos em que se instituiu políticas federais como: (1) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2010); (2) o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e (3) o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), ambos vinculados ao Ministério da Educação (MEC), além do (4) Mais Educação Campo (MEC, s. d.), haja visto que desde a elaboração do Plano Municipal de Educação não se constitui o fórum municipal de Educação e as metas não foram monitoradas na perspectiva da gestão democrática.

Destaca-se aqui o Mais Educação Campo que, de acordo com o MEC (s. d.), contempla os seguintes macrocampos: (1) Acompanhamento pedagógico; (2) Agroecologia; (3) Iniciação Científica; (4) Educação em Direitos Humanos; (5) Cultura e Arte Popular; (6) Esporte e Lazer; (7) Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento devem ser definidos segundo o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o incremento dessas atividades, devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a serem acrescentadas, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo (MEC, s. d.).

Cabe ressaltar que as condições de estruturação da *Escola Municipal Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira*, que atende crianças assentadas em três segmentos educação Infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, localizada na ICM-BIO em uma casa adaptada, que passa em constantes reformas quando impõe risco ao público atendido, são precárias, mesmo com uma atuação de

territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município.

O que demonstra uma invisibilidade política e ideológica na legitimação das políticas públicas já consolidadas a nível nacional. Legitimada no próprio Plano Municipal de Educação (PME), que não faz menção à história da luta pela terra, a constituição dos assentamentos e as políticas federais que poderiam compor o próprio PME (IPERÓ, 2015).

A conquista do acesso à educação escolar se solidificou na obtenção da Escola do Campo através das lutas sociais, ligando-se às lutas pela terra e pela reforma agrária no início dos anos 1990. Concomitante a conquista do assentamento Ipanema, por exemplo, surge a necessidade de se democratizar o acesso a uma educação, que correspondesse às necessidades e interesses dos trabalhadores sem-terra ali residentes, em consonância com o projeto de assentamento e sua forma de reproduzir a vida a partir de uma nova cultura, reflexo do trabalho das famílias assentadas, que inclusive contribuem com o desenvolvimento econômico no fornecimento de alimentos através do programa compra direta.

Decorrente ao processo histórico, a Educação no Campo ocorre em um movimento, expresso nesse território como um anseio e se materializa em mobilizações esporádicas. Inicia-se com a proposta da estruturação de escolas itinerantes e de formação de um coletivo de educação na região de Sorocaba/SP, agregando especialmente à participação das mulheres que desejavam que seus filhos não fossem excluídos da possibilidade de acesso à educação, que reivindicavam uma educação de qualidade.

Perante a disputa territorial enfrentada pelo assentamento entre Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), atualmente Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), e Centro Experimental Aramar, surge a preocupação com um modelo de desenvolvimento da agricultura, se questionando o modelo convencional. Elencaram-se como principais questões: as relações com o solo e com ambiente em geral, visando o manejo sustentável. Como consequência do assentamento se instalar na Floresta Nacional de Ipanema¹, uma das

¹ Criada em 20 de maio de 1992, pelo Decreto Federal nº 530 (BRASIL, 1992), A Floresta Nacional de Ipanema/Flona atualmente é administrada pelo ICMBio e possui sítios

problemáticas levantadas pelas famílias sem-terra foi de como construir um modelo alternativo de desenvolvimento, ausente da lógica predatória da exploração do solo e dos recursos naturais conforme apregoa a agricultura convencional.

As experiências agroecológicas passaram a fomentar um debate, visando repensar a agricultura e sua lógica no próprio assentamento Ipanema, em decorrência do alto custo de investimento na produção convencional, da degradação do solo, dos recursos naturais, e das doenças geradas aos trabalhadores rurais.

De acordo com Miguel Altieri (2004), enfatiza que a agroecologia é concebida como enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural de agriculturas convencionais para outros modelos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis.

Em Iperó, a agroecologia tem sido construída pelos movimentos sociais e se mostrado pertinente em muitas políticas públicas, como referencial teórico e prático de desenvolvimento rural sustentável. Destaca-se o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)² – Agroecologia, que ofereceu o curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia e formou profissionais nos municípios de Iperó, sujeitos que têm contribuído com o desenvolvimento de experiências na localidade.

No assentamento Ipanema, a agroecologia e a Educação no Campo se cruzam enquanto experiências potenciais que podem ser incentivadas através de políticas públicas. Espera-se, no entanto, que ocorra a sensibilização do poder público com a resistência dos assentados em aderir à lógica do agronegócio, em afrontar às práticas agrícolas impostas no capitalismo. Apesar de serem experiências positivas e contar com grande mobilização dos assentados, reafirma-se o pouco empenho do poder municipal para que tais ações estatais se materializem, apesar de representarem direitos de todos os brasileiros.

Diante, desse quadro, fez-se um breve levantamento das questões aparentes da realidade do assentamento Ipanema, trazendo

arqueológicos anteriores a chegada dos colonizadores na região.

² O PRONAF – Agroecologia é uma linha para o financiamento de investimentos dos sistemas de produção agroecológicos ou orgânicos, incluindo-se os custos relativos à implantação e manutenção do empreendimento (BNDES, s. d.).

a luz os aspectos: (1) ligação com a luta pela reforma agrária; (2) experiências locais de Educação do Campo e a Agroecologia; e (3) efetivação das ações na dimensão das políticas públicas. A análise feita buscou compreender a relação entre tais categorias.

Práticas sociais no município de Iperó: a luta pela reforma agrária como prática educativa

Karl Marx, na oitava Teses sobre Feuerbach (1845), afirma que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na praxe humana e no compreender desta prática”.

Essa afirmação inspira a concepção da luta pela Reforma Agrária como revolucionária, onde as mobilizações no Campo, oriundas do processo de territorialização do MST, não resultam do acaso e estabelecem vínculos entre a terra e a cultura. A Educação no Campo se torna agente do alargamento dos direitos e, de forma pedagógica, a prática educativa gera a reflexão sobre as desigualdades da natureza do capitalismo. A conquista pelo acesso à escola, ao ensino fundamental, não significa o objetivo final das transformações necessárias ao Campo e, conseqüentemente, ao assentamento, em que a materialização das políticas públicas deve viabilizar no território, o espaço de produção de conhecimento.

Tais lutas não são acidentais em na história social da humanidade, são parte de uma longa e conflituosa luta de classes, que marca uma trajetória *práxica*, com o intuito de transformação das relações de produção na sociedade capitalista brasileira que marcam o Campo.

É nesse sentido, que os assentamentos Ipanema e Horto Bela Vista, trazem uma memória do movimento em defesa da reforma agrária, que dá relevância a sustentabilidade da produção. Em meados de 1992, aconteceu a ocupação no imóvel denominado Fazenda Ipanema, reunindo, aproximadamente, oitocentas famílias. Uma luta de envergadura nacional, no processo de territorialização do MST, especialmente no estado de São Paulo. No mesmo ano, foi criada a Floresta Nacional de Ipanema e todo seu aparato administrativo através do Ministério do Meio Ambiente.

Dentre as questões levantadas pelo MST, que perpassava a ideia de conquista da posse da terra em si, havia a preocupação de caráter

organizativo, ou seja: Como, através da organização dos projetos de assentamentos (P.A.s), era possível desenvolver um trabalho de formação com as famílias que pudesse orientá-las a trabalharem nas atividades agrícolas sem agredir o ser humano? Almejava-se, então, um trabalho diferente do labor degradante na agricultura ligada ao agronegócio, especialmente, por se utilizar do uso de insumos e agrotóxicos, que afetam diretamente a saúde das pessoas. Propunha-se, em contraposição desenvolvimento tecnológico massivo, a humanização do trabalho da agricultura familiar, a proteção do meio ambiente e, conseqüentemente, o seu manejo sustentável.

Junto a essa problemática, existiam as necessidades do cotidiano como as de aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas, que se afiliavam aos momentos de planejamento das lutas e administração das terras conquistadas. Além do próprio imperativo de se interpretar o mundo com o objetivo de transformá-lo, isto é, transformar as imposições do capital que se reproduz a partir da degradação do meio ambiente e do trabalho na agricultura, prejudicando a vida dos agricultores e agricultoras.

Dessa precisão, surgem as primeiras demandas de educação dos filhos dos acampados, a projeção de um futuro para eles, na perspectiva da reprodução social, o que aconteceu desde o início do acampamento na fazenda Ipanema.

Historicamente, Iperó foi marcada por uma série de disputas em relação a apropriação dos recursos naturais, desde a constituição da Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema, a formação da Estação de Ferro Sorocabana e, até os dias atuais, a atuação da empresa Holcim, quarta maior fabricante de cimento do País, que finalizou a primeira etapa de recuperação das minas de calcário Felicíssimo e Ipanema, situadas dentro da Floresta Nacional de Ipanema, que desde 2014³ tem autorização para exploração de minério na área.

O fenômeno apresenta uma contradição, dado que a sustentabilidade sugere, de forma geral, má compatibilização entre produção e conservação dos recursos naturais ao longo do tempo, tendo sempre uma base ecológica associada a aspectos econômicos e socioculturais, que acaba por caracterizar as relações de produção da agricultura local.

³ Matéria divulgada no Jornal Cruzeiro do Sul (SANTANA, 2014).

Quanto ao fator biodiversidade, o município de Iperó tem como característica principal, a reserva de Mata Atlântica, preservada pela Unidade de Conservação da Floresta Nacional de Ipanema.

Durante o período que ocorreu o processo de acampamento e início do período de assentamento, no ano de 1997, foram oferecidos dois cursos de Agricultura Orgânica, realizados por iniciativa da coordenação regional do MST, e muitos agricultores participaram. No passar dos anos, entretanto, já em processo de assentamento, devido à falta de recursos financeiros para investir na agricultura orgânica e à falta de acompanhamento técnico, os agricultores não conseguiram implantar em seus lotes os conhecimentos adquiridos nos cursos. A comunidade local não conseguiu cumprir plenamente seus compromissos com a terra e com a vida, apreendidos como prática social no processo de luta pela terra.

Outro agravante foi a, já mencionada, ausência de políticas públicas. Então, esses conhecimentos foram se perdendo e os assentados adotaram as práticas da agricultura convencional, levando-os a uma estagnação econômica, sem avanços na produção e nos conhecimentos adquiridos, restando poucas famílias que ainda investem recursos próprios para a manutenção da produção sem uso de insumos e agrotóxicos.

Assim, os integrantes das famílias, especialmente os jovens, buscaram trabalho fora do lote para sobreviverem. O manejo convencional da terra trouxe várias consequências de degradação do solo, como resultado do uso de agrotóxicos.

Consequentemente, nesse contexto de luta por outro modelo de desenvolvimento no Campo, que se questiona: (1) a estrutura das relações de produção no assentamento Ipanema; (2) a relevância da educação na organização da comunidade; (3) a necessidade da educação para o aparelhamento da produção e (4) as condições de viabilização de acesso às políticas públicas, acesso a política de créditos e programas, onde os assentados são subsidiados para ampliar sua escolarização e sua produção agrícola na perspectiva das experiências que apontam para a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento considerando a realidade local, que vem tomando contorno com a abordagem agroecológica .

Levando em consideração tais necessidades, nos primórdios da luta pela terra, se cogitou a construção de uma escola itinerante. A

defesa de outro modelo de educação data o processo inicial das lutas pela terra no assentamento, o que demonstra a preocupação dos adultos, especialmente das mulheres mães, com a formação e escolarização das crianças. Mais tarde, a escola itinerante se consolidou como uma escola municipal, que atende o público de crianças e jovens assentados até os dias atuais, a *E. M. Dona Gláucia Andrade Nogueira*, Localizada no centro de visitantes da ICM-Bio.

A luta pela educação e pela reforma agrária no assentamento Ipanema: uma realidade de resistência em busca da efetivação de políticas públicas

No que concerne aos aspectos educacionais, está descrito no Plano Municipal de Educação (PME), elaborado em 2015, que o Município de Iperó conta com estrutura administrativa estabelecida pela legislação municipal, composta do Gabinete do Prefeito, da Subprefeitura e das Secretarias Municipais (IPERÓ, 2015).

Dentre as Secretarias Municipais, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes é mantida e administrada pelo Poder Público Municipal de Iperó, com base nos dispositivos constitucionais vigentes e nas Leis Municipais, a saber: Lei Orgânica nº 1/1990, Lei Municipal nº 522/2005 (e suas alterações posteriores), Lei Complementar nº 12/2005 (e suas alterações posteriores), respeitadas as normas regimentais básicas (IPERÓ, 2015). Nota-se que estes dois últimos dispositivos legais se instrumentalizaram a partir da segunda metade da primeira década do século XXI.

A configuração da Rede Municipal de Ensino de Iperó está disposta no documento da seguinte forma: “composta de onze Escolas Municipais, cinco Centros de Educação Infantil, um Centro de Atendimento Educacional Especializado e quatro projetos educacionais em parceria com a Secretaria de assistência social” (IPERÓ, 2015).

Ao analisar o PME, é observável que todas as escolas são caracterizadas como instaladas em territórios urbanos. Porém, as escolas localizadas entre os distritos da cidade, George Oetterer e Bacaetava, se qualificam como rural-urbana. Acrescenta-se a esse quadro, a *E. M. Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira*, fruto das lutas pela terra, localizada no assentamento de Ipanema, que atende

cerca de 260 alunos com formação e experiência na militância pela reforma agrária. No entanto, o poder público não reconhece essa realidade.

Outro grande desafio para o município organizar, é a valorização do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) que, a partir de uma abordagem democrática, pode realizar um levantamento real das condições e acesso à alimentação, de maneira mais qualitativa, haja visto que as escolas das áreas rurais ainda apresentam problemas graves sobre deficiência nutricional, não garantindo uma alimentação de qualidade. Aqui se instala também uma contradição, pois com toda potencialidade de desenvolvimento de produção agroecológica, essa proposta não tem relação com as escolas que pertencem a rede.

Dois anos após criação do CAE, cria-se o Conselho Municipal de Educação (CME), instituído pela Lei Municipal nº 458/2003, organizado na forma de órgão colegiado municipal, de caráter permanente, representativo da sociedade civil, e com funções mobilizadora, consultiva, deliberativa, normativa, propositiva, fiscalizadora do sistema municipal de ensino, com competência para decidir sobre as questões políticas referentes à educação do município de Iperó (IPERÓ, 2003).

Somente em 2007, foi criado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei Municipal nº 589/2007 (alterada pela Lei Municipal nº 672/2008), que é organizado na forma de órgão colegiado e tem como finalidade acompanhar a repartição, transferência, e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB do município de Iperó (IPERÓ, 2007; 2008).

O município também conta com os conselhos auxiliares: o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), instituído pela Lei Municipal nº 777/2012, e o Conselho Tutelar, instituído pela Lei Municipal nº 776/2012 (IPERÓ, 2012a, 2012b). É pertinente mencionar que, do ponto de vista histórico e operacional, todos os conselhos são legitimados e operacionalizados, recentemente, em relação a própria legislação federal, ou seja, na perspectiva de uma gestão democrática, com participação dos diversos setores da sociedade civil organizada e tendo sua participação no campo do direito formal, de conformação atual.

Apesar desses conselhos estarem em processo de formação, pouco se avançou na estruturação de políticas de atendimento ao público. No que se refere à Educação do Campo no município, independente da luta legítima dos camponeses pela reforma agrária, pouco se menciona no próprio PME, não há referência alguma sobre a Educação do Campo. Na visão de Sidiney Costa e Bezerra Neto (2016, p. 168):

Se, na prática, a classe burguesa se “apropriou” do Estado e fez valer os seus interesses perante as demais instituições e interesses alheios, na aparência, o Estado é o mediador de todas as instituições coletivas e sintetiza, em si, a sociedade civil. É na forma política, da representação política, por meio da lei, que ele aparece como mediador da sociedade.

A E. M. *Dona Glaucia Aparecida Andrade Nogueira* compõe a rede municipal, concebida como urbana, e não conta com um projeto político pedagógico condizente com as necessidades e temas relevantes do assentamento, ou com a própria perspectiva da Educação no e do Campo.

Mesmo com as lutas dos assentados, seus filhos enfrentam muitas dificuldades de acesso a própria escola. No segundo semestre do ano 2018, algumas iniciativas foram realizadas com objetivo de promover transformações na perspectiva da gestão democrática, buscando reconhecer o assentamento como espaço de produção de conhecimento em sua especificidade, enquanto uma Escola no Campo, mas o próprio projeto político pedagógico não fora homologado, mesmo diante da mobilização da comunidade local através do convite da comunidade escolar.

A escola, em específico, atende 256 alunos de Ensino Fundamental I e II. Localiza-se em uma área de preservação ambiental administrada pelo Instituto Chico Mendes/ICM-BIO, recebe a clientela do assentamento de reforma agrária Ipanema e de bairros rurais aos arredores: Cagerê, Bananal e Campos Vileta.

A realidade dessa instituição escolar é ímpar, se trata de *uma escola sem muros* e se situa em um espaço privilegiado, com potencialidades de realizar experiências que envolvam o desenvolvimento socioambiental e a agroecologia. Conforme apontado, a escola e o assentamento estão próximo ao instituto Chico Mendes, que desenvolve pesquisas na área ambiental e se insere na

antiga Fazenda Ipanema, hoje conhecida como Flona de Ipanema ou Assentamento Ipanema. Assim, detendo uma vasta riqueza histórica e ambiental, a escola pode subsidiar práticas pedagógicas sustentáveis, que fomentem a construção de uma cultura ambiental sustentável, em consonância com as práticas já existentes no processo de desenvolvimento da agricultura familiar agroecológica no assentamento.

A escola municipal funciona em uma área cedida pelo Instituto Chico Mendes e ocupa uma estrutura que foi adaptada para o seu funcionamento, de forma muito precária. Passou por algumas reformas, mas ainda apresenta condições insuficientes para a garantia do acesso à educação, isto é, não possui uma infraestrutura básica para a garantia da efetivação de uma educação de qualidade que revele as necessidades e potencialidades do território. Dessa forma, estrutura da escola é improvisada e não permite que as crianças tenham condições efetivas de aprendizagem.

A unidade escolar conta com um pequeno corpo administrativo de cinco pessoas e um corpo docente composto por dezesseis professores (entre efetivos, contratados e adjuntos). No geral, todos são comprometidos profissionalmente. Os professores trabalham com atividades diversificadas, mesmo diante das condições difíceis que enfrentam na região, principalmente, as dificuldades de locomoção. Assim, faz-se necessário a promoção de políticas de capacitação dos professores e gestores para que se materialize uma proposta pedagógica que atenda a necessidade do público assentado.

Cabe ressaltar que a escola não atende a toda demanda educacional presente no assentamento, não oferecendo a modalidade de educação infantil, a educação de jovens e adultos (EJA) e o ensino técnico, que poderia propiciar a formação e capacitação de trabalhadores para as atividades no campo e o desenvolvimento da agricultura familiar.

Em novembro de 2009, após várias tentativas de reuniões, as mulheres e a juventude assentadas organizaram uma ocupação, com objetivo de reivindicar melhores condições à escola.

Esse processo de luta resultou em um projeto com base na Educação no Campo, pressupondo a construção de uma escola de educação infantil e a criação da oferta de ensino médio técnico em agroecologia. As conquistas foram mínimas: a Prefeitura de Iperó

realizou uma reforma e algumas adequações da *E. M. Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira*. Posteriormente, ocorreram reuniões com a Secretaria de Educação, que após a mudança de governo administrativo manteve um diálogo. No entanto, não se avançou no processo de mobilização em torno do projeto, não se resolvendo o problema das más condições em que as crianças assentadas estão expostas no prédio adaptado que funciona a escola.

Atualmente, se desenvolvem iniciativas como a construção do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da gestão democrática, com participação da comunidade assentada e do Conselho Municipal de Educação, além da efetivação de ações pedagógicas organizativas, como a feira de ciências e a formatura. Organizou-se também um documentário, apresentado na feira de ciências, como forma de valorizar a história e a identidade do assentamento Ipanema.

As políticas públicas no município de Iperó: Agroecologia e Educação do Campo.

Nesse contexto, o conceito de reforma agrária é ressignificado, não se resumindo a uma política de distribuição de terras e agregando a luta por demais direitos sociais, pela igualdade e pela transformação da sociedade, vislumbrando o futuro da própria humanidade, principalmente, quando em seu interior, se debate a importância do cuidado com os recursos naturais e com as condições de trabalho dos agricultores assentados.

A luta pela reforma agrária não é mais concebida estritamente como meio de produção, em seu significado plenamente economicista, porém de valorização da cultura e da vida. De acordo com a Carta Política do 3º Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), que alguns assentados colaboraram a gestar:

Nossos debates mostraram que a questão agrária mantém sua centralidade no século XXI. Na base das crises ambiental, energética e alimentar, estão as crescentes demandas e disputas por terra. A escassez de alimentos tem sido um argumento usado para justificar a busca desenfreada por matéria prima e terra. As mudanças no Código Florestal, o favorecimento às monoculturas – beneficiadas, inclusive, pela expansão dos perímetros irrigados –, o crescimento das áreas de mineração e a execução dos grandes projetos fazem parte dessa

agroestratégia. Paradoxalmente, o discurso pela preservação ambiental também tem sido responsável pela intensificação sem precedentes dos conflitos socioambientais. A sobreposição de Unidades de Conservação de Proteção Integral e territórios de comunidades tradicionais tem levado à expulsão de populações, frequentemente sem fazer valer os mecanismos de consulta prévia e informada da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Torna-se, portanto, crucial o reconhecimento de que a preservação ambiental desses territórios está atrelada aos saberes e fazeres dessas populações em sua relação com a natureza (ENA, 2014, p. 5).

A perspectiva de desenvolvimento restrito ao econômico recebe um novo significado nos horizontes da luta dos assentados, daqueles que sentem a necessidade não apenas da pauta do desenvolvimento econômico, mas também a ausência das políticas públicas que improvise uma vida digna, preocupada com essa dimensão humana, que busque construir um projeto de desenvolvimento unindo a relação entre desenvolvimento econômico, ser humano e meio ambiente, por isso a ênfase em um projeto de crescimento através de um modelo de agricultura sustentável.

Os assentamentos de reforma agrária se configuram como espaços que apresentam iniciativas de resistência à implantação da lógica do capital mundial, enfrentando adversidades cotidianas, diante da ausência das políticas públicas insuficientes para subsidiar projetos de desenvolvimento, que visualizam potencialidades na perspectiva da agroecologia e da Educação no Campo.

Nesses territórios, se apresentam as Associações de Produtores, Cooperativas e pesquisadores que se identificam com a pertença da luta por reforma agrária dos dois assentamentos. Percebe-se uma identidade histórica, os sujeitos se mobilizam na busca pelo acesso e materialização dos direitos sociais, visando criar meios para a participação direta nas esferas políticas do município. O que traz a reflexão sobre o significado da palavra política:

A busca pelo significado de “política” leva, contraditoriamente, a relacionar, na atualidade, a política à atividade dos representantes do povo ou da burocracia estatal, e não à participação do povo soberano no exercício do poder, como no passado. Então, questiona-se: O que se deve entender por política? O que faz a política? Quem faz as políticas? A definição clássica de política foi elaborada por Aristóteles (1985), no

século IV a.C., na obra intitulada Política. É uma derivação do grego-antigo *politeia*, que indicava todos os procedimentos relativos à polis ou cidade-estado. De polis, derivaram palavras como *politiké* (política em geral), *politiká* (aquilo que é público) e *politikós* (pertencentes ao cidadão). Nessa definição, a política diz respeito a uma realidade moral da comunidade, cujo significado maior é a busca pela felicidade ou bem comum (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 166).

Pela intervenção do próprio poder municipal, através da Secretaria de Meio Rural, Ambiente e Turismo (SERAT) e da Secretaria de Educação e Cultura de Iperó, as relações nos assentamentos se traduzem em um mosaico contraditório da disputa de interesses, implementação e aplicação de recursos, em períodos de fortalecimento do neoliberalismo e enfraquecimento das lutas sociais, o que faz com que os processos de luta se caracterizem como resistência no contexto da luta pela reforma agrária.

Cabe ressaltar que a situação atual do assentamento Ipanema, assim como os demais assentamentos de reforma agrária, denota um quadro precário de infraestrutura e insuficiência das políticas públicas em gerir condições necessárias para viabilização dos projetos de desenvolvimento do Campo. Sobre o assunto, Maria Paula Bucci (2002, p. 244) ressalta:

Uma primeira dificuldade em se trabalhar com a noção de política pública em direito diz respeito à relação entre o direito e o modelo de Estado. Pois, se se concebe a política pública como criação do Estado de bem-estar, expressa sempre como forma de intervenção do Estado, e se adota como premissa a exaustão do Estado de bem-estar – o que é uma constatação não apenas de autores neoliberais – seria, discutível definir o Estado contemporâneo como “fundamentalmente, Estado implementador de políticas públicas”.

A preocupação dos assentados com o Projeto de Assentamento, as condições ambientais e a humanização do trabalho conforma princípios, valores e a concepção de Educação no Campo, de forma que sua abordagem deveria ir ao encontro dos interesses da luta histórica dos assentados, que foram levantadas e mobilizadas por iniciativa dos próprios sujeitos que ali residem.

Nesse contexto, estão inseridas as lutas pela conquista do território que se desdobrou nos dois assentamentos no município,

Ipanema e Horto Bela Vista. A construção da luta por Educação no Campo, nos referidos assentamentos, intersecciona as dimensões educação escolar e não escolar, se conectando às necessidades e experiências desenvolvidas nos assentamentos que enfocam a produção agrícola e, posteriormente, as experiências em agroecologia, como forma de buscar a construir um modelo alternativo de agricultura. Tal processo ocorre, portanto, através da relação entre educação e trabalho.

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING et al, 1999, p. 15).

Do ponto de vista metodológico, cabe destacar que as experiências em agroecologia inseridas no contexto dos assentamentos, agregam elementos políticos-pedagógicos, que constroem conhecimentos, legitimam a cultura local como espaço de produção de ciência voltada a produção de alimentos sustentáveis. Nesse sentido, destacam-se a feira dos produtores rurais, que acontece na Praça da Matriz no município de Iperó, e as feiras agroecológicas e culturais realizadas com o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), além de outras que participam os produtores.

A agroecologia e a educação no campo se interligam no processo de desenvolvimento social, cultural e ambiental. O contexto de luta pelo acesso e democratização da educação nos dois assentamentos não é novidade, e se caracteriza como um espaço persistente na resistência da manutenção de um projeto, que beneficie o desenvolvimento da agricultura familiar sustentável. Assim, é possível corroborar com a seguinte afirmação:

As experiências agroecológicas e o adensamento das forças sociais que as sustentam tornam cada vez mais evidente que o agronegócio constitui hoje o principal obstáculo para a efetivação da agroecologia

como um projeto para a sociedade. Nossas análises não deixam dúvidas sobre a incompatibilidade da coexistência entre o modelo do agronegócio, baseado na violência e no autoritarismo sociocultural, técnico e ambiental, e a proposta agroecológica, fundada na eficiência econômica, na equidade social, no equilíbrio ambiental e na democratização do acesso aos bens comuns (ENA, 2014, p. 3).

Nesse contexto, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Agronomia do Pronera (BRASIL, 2010), já mencionado, tiveram papel fundamental no processo de produção de pesquisa e desenvolvimento de experiências no município de Iperó. Suas intervenções demandam a importância do investimento em políticas públicas para o desenvolvimento dos assentamentos.

Nesse sentido, tais cursos significam conquistas para a Educação no Campo, mas ainda é preciso se criar as condições necessárias para que esses especialistas possam aprofundar o desenvolvimento de seus trabalhos no assentamento, e auxiliar em ações impactantes no processo de estruturação dos P.A.s.

A Educação no Campo é mais do que uma simples estrutura implantada em uma área rural, ela necessita estar consubstanciada as experiências e projetos que nascem das comunidades locais no interior do seu Projeto Político Pedagógico, e apresentam suas potencialidades de desenvolvimento de um modelo de produção alternativo.

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING et al, 1999, p. 35).

Na virada do século XX para o XXI, o debate sobre o papel da educação já estava bastante adiantado no interior dos assentamentos, tanto como necessidade de escolarização dos trabalhadores assentados, quanto como anseio de uma educação transformadora.

Por conseguinte, pode-se se referir às experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais do Campo, que através da construção de uma Educação que lhes é própria, demonstraram que o acesso aos diferentes níveis e modalidades de educação era condição indispensável para o fortalecimento do desenvolvimento social, econômico e sustentável dos assentamentos de reforma agrária existente nas diferentes regiões do Brasil.

Foi nesse momento, que o MST protagonizou a articulação, de modo mais eficiente possível, abordando as dimensões educacionais e econômicas. Frente a este desafio, o movimento passou a adotar outra matriz produtiva, sendo a mesma baseada nos princípios da agroecologia e do cooperativismo (CONCRAB, 1999), tais quais estão colocados na busca de um modelo educativo que contemple as necessidades e interesses dos trabalhadores rurais.

Para nós, a busca do objetivo estratégico socialista de planejamento econômico, como modo de superar tanto o perigo ecológico, como outros que a humanidade tem de enfrentar – não em um futuro longínquo, mas já nos dias de hoje – permanece mais válida do que nunca. Ninguém negará que as mudanças exigidas para a tão necessária transição em direção à sociedade para além do capital são de tal dificuldade que quase beiram a impossibilidade. A teoria econômica que respeita o peso das restrições objetivas, mas se recusa a submeter-se à suas determinações fetichistas e, assim, trabalha de mãos dadas com a política emancipatória, pode fazer uma contribuição vital ao sucesso dessa empreitada (MÉSZÁROS, 2007, p. 183).

Diante das experiências desenvolvidas na *práxis* da luta pela reforma agrária no Brasil, compreende-se o conceito de políticas públicas como o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade.

Mas essa relação pode apresentar alguns limites no que se refere a materialização dos direitos sociais, pois o princípio da igualdade material ou igualdade feita pela lei, visa criar patamares mínimos de igualdade no campo de acesso aos bens, serviços e direitos sociais, o que muitas vezes não ocorre, visto que elas estão relegadas ao campo político, como revela a experiência de luta pela Escola do Campo no assentamento Ipanema.

Considerações

Este capítulo teve como intuito levantar uma discussão sobre as experiências que estão intrinsicamente associadas a luta por políticas públicas no assentamento Ipanema e Horto Bela Vista, denotando seu caráter de resistência através de um projeto que vai contra a lógica do capital. Projeto decorrente da necessidade e da historicidade da luta por reforma agrária nesse território, que questiona a própria lógica de reprodução do capital e estabelece a relação entre a mobilização pela terra e a materialização dos projetos de assentamentos. Essas lutas refletem a necessidade de gestar um novo modelo de agricultura alternativa e sustentável, com o pleno desenvolvimento do trabalho e acesso aos bens culturais.

Tais experiências demonstram que, mesmo com políticas públicas eficientes, existem possibilidades de se repensar o campo, com os sujeitos históricos e sociais que contribuem para a defesa e o alargamento dos direitos sociais nos assentamentos Ipanema.

Embora sejam poucas as experiências adquiridas na perspectiva da matriz agroecológica, estas demonstram o forte potencial de articulação entre educação e produção, ou seja, ela facilita a ampliação e difusão do projeto político-pedagógico construído pelo MST conformado na Educação do Campo até os dias atuais.

As experiências atualmente desenvolvidas indicam que nesse processo, a formação técnica em si não é suficiente, necessitando de ser complementada por uma formação cultural e política, que relaciona a educação em sua dimensão escolar e não escolar. Ou seja, a dimensão cultural é condição para a institucionalização plena da Educação do Campo, pois, dessa forma, os assentados têm mais possibilidades de apreender as contradições, os limites e as potencialidades da matriz agroecológica, colocando em movimento a pedagogia da luta social. Tal luta se apresenta como a única via possível para que os direitos saiam do patamar da garantia e do direito formal e se efetivem enquanto direito material. Portanto, o projeto de desenvolvimento socioambiental pode ser uma alternativa educativa e de experiências positivas na relação entre o incremento do campo e as periferias da cidade de Iperó, ambos territórios invisíveis à materialização das políticas públicas que respondam as demandas e necessidades dos assentados.

Para concluir, o debate da Educação no Campo conformou-se no PME, mas não se operacionalizou de acordo com os anseios propostos pelas pessoas assentadas. Diante da dificuldade de financiamento do próprio município para implementar a execução do projeto.

O limite se apresenta, quando não há política pública destinada a organização de espaços e atuação dos sujeitos que participaram desse processo, na lógica das relações, princípios e valores que inicialmente fomentado nos projetos iniciais.

Referências:

ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Agroecologia%20-%20A%20din%C3%A2mica%20produtiva%20da%20agricultura%20sustent%C3%A1vel%20-%20Miguel%20Altieri%20-%20Editora%20UFRGS,%202008.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). *Pronaf Agroecologia*. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf-agroecologia> Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Decreto nº 530, de 20 de maio de 1992. *Cria a Floresta Nacional de Ipanema*. Brasília/SP, 1992. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-530-20-maio-1992-343169-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 09 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 08 out. 2019.

BUCCI, M. P. D. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMPOS. C. S. S. *A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio: trabalho, pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS*. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARMO, M. S. A produção familiar como lócus ideal da agricultura sustentável. *Agricultura em São Paulo*. São Paulo: IEA, vol. 45, n.1, p. 1-15, 1998.

CONCRAB. Sistema Cooperativista dos Assentados. *Caderno de Cooperação Agrícola nº 5*. 2ª ed. São Paulo: CONCRAB, 1999.

COSTA, S. A.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas/Estatais: Contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá/PR, v. 38, n. 2, p. 165-172, abr/jun. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3033/303345372007.pdf> Acesso em: 19 jun. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE AGROECOLOGIA (ENA). *Carta Política do III Encontro Nacional de Agroecologia*. Juazeiro/BA, 16 a 19 de maio de 2014. Disponível em: http://aspta.org.br/files/2014/05/Carta_Politica_do_III_ENA.pdf Acesso em 10 out. 2019.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-63.

FERREIRA, A. D. D. Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 10, n. 18, p. 28-46, out. 2002.

GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável*. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

HARVEY, D. *O Enigma do Capital e as crises do Capitalismo*. São Paulo/SP: Boitempo, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Agropecuário 2006: Agricultura familiar, primeiros resultados*. Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). *Flona de Ipanema*. s. d. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/flona-de-ipanema> Acesso em: 10 out. 2019.

_____. *Floresta Nacional de Ipanema*. s. d. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/2680-floresta-nacional-de-ipanema> Acesso em: 10 out. 2019.

IPERÓ. Prefeitura Municipal de Iperó. Lei nº 458 de 04 de dezembro de 2003. *Dispõe sobre a criação, do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências*. Iperó/SP, 2003. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-458-DE-04-DE-DEZEMBRO-DE-2003.pdf> Acessado em: 09 out. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Iperó. Lei nº 589, de 28 de março de 2007. *Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB*. Iperó/SP, 2007. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-589-DE-28-DE-MAR%C3%87O-DE-2007.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Iperó. Lei nº 672, de 10 de dezembro de 2008. *Dispõe sobre a alteração da Lei Municipal nº589, de 28 de março de 2007 conforme específica e dá outras providências*. Iperó/SP, 2008. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-672-DE-10-DE-DEZEMBRO-DE-2008.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Iperó. Lei nº 776, de 27 de janeiro de 2012. *Dispõe sobre os parâmetros para a criação, estrutura, eleição e funcionamento do Conselho Tutelar no município de Iperó e determina outras providências*. Iperó/SP, 2012a. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-776-DE-27-DE-JANEIRO-DE-2012..pdf> Acesso em 10 out. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Iperó. Lei nº 777, de 03 de fevereiro de 2012. *Dá nova redação as Leis Municipais nº 159, de 05 de novembro de 1997 e 357, de 04 de outubro de 2001 e determina outras providências*. Iperó/SP, 2012b. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-777-DE-03-DE-FEVEREIRO-DE-2012..pdf> Acesso em 10 out. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Iperó. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Plano Municipal de Educação*. Iperó/SP, jun. 2015. Disponível em: <http://www.iperosp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/Lei-868-2015-Anexo-I-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 08 jun. 2019.

KOLLING, E. J. et. al (orgs.). *Por uma Educação Básica do Campo – Memória*. Brasília: Editora UNB, 1999.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LINO, A. C. *Memória social de mulheres de assentamentos de reforma agrária: a relação entre trabalho, política, educação e participação*. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba/SP, 2014.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, v. 3, 2018, p. 208-210.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI*. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Mais Educação Campo*. s. d.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/igc/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo> Acesso em: 09 out. 2019.

_____. *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*. s. d. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br> Acesso em: 09 out. 2019.

_____. *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec> Acesso em: 09 out. 2019.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: BENJAMIN, C.; CARLDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3).

SANTANA, C. Vale e Holcim têm autorização para explorar minérios na Flona. *Jornal Cruzeiro do Sul*, 19 abr. 2014. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/542932/vale-e-holcim-tem-autorizacao-para-explorar-minerios-na-flona> Acesso em: 16 out. 2019.

SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos. Educação no Campo em Debate. In: _____. *Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 7-12. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/trabalho-e-educacao-estudos-sobre-o-rural.pdf/view> Acesso em: 17 out. 2019.